

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM
ESTUDO DE CASO NA REDE ESCOLAR PÚBLICA
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E DO RIO
GRANDE DO SUL**

TESE DE DOUTORADO

Ieda Maria Kleinert Casagrande

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM
ESTUDO DE CASO NA REDE ESCOLAR PÚBLICA
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E DO RIO
GRANDE DO SUL**

Ieda Maria Kleinert Casagrande

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Menezes Pereira

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Casagrande, Ieda Maria Kleinert
Políticas Públicas de Formação Continuada de
Professores no Brasil:Um Estudo de Caso na Rede Escolar
Pública Estadual de Educação do Paraná e do Rio Grande do
Sul / Ieda Maria Kleinert Casagrande.-2015.
254 p. ; 30cm

Orientadora: Sueli Menezes Pereira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Políticas Educacionais 2. Programas de Formação
Continuada de Professores 3. Rede Escolar Pública
Estadual de Educação 4. Organização do Trabalho Pedagógico
5. Ensino Médio I. Pereira, Sueli Menezes II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado**

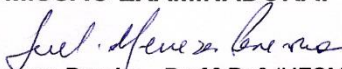
**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE
ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E
DO RIO GRANDE DO SUL**

elaborada por

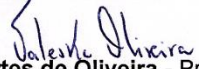
Ieda Maria Kleinert Casagrande

como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Educação

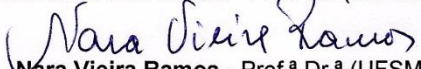
COMISSÃO EXAMINADORA:


Sueli Menezes Pereira - Prof.^a Dr.^a (UFSM/RS)
(Presidente/Orientadora)


Isaura Monica Souza Zanardini - Prof.^a Dr.^a (UNIOESTE/PR)


Valeska Fortes de Oliveira - Prof.^a Dr.^a (UFSM/RS)


Roberto Antonio Deitos - Prof. Dr. (UNIOESTE/PR)


Nara Vieira Ramos - Prof.^a Dr.^a (UFSM/RS)

Angela Mara de Barros Lara - Prof.^a Dr.^a (UEM/PR)

Adriana Moreira da Rocha - Prof.^a Dr.^a (UFSM/RS)

Santa Maria, 15 de Abril de 2015.

Dedico esta tese para meus pais, Magdalena Loi Kleinert e
Waldomiro Kleinert.

Para Adriano e Cassiano, filhos amados e minhas melhores
produções.

Para Fernanda, nora querida.

Para o marido e companheiro de tantos anos, pela
compreensão e encorajamento para enfrentar as batalhas
reais.

Para Marisa e Guilherme irmãos queridos, modelos de vida,
sabedoria e integridade humana.

Para Kiki.

AGRADECIMENTOS

Meu sonho se torna real graças à ajuda de várias pessoas que estiveram e que estão presentes em minha vida. Pelo apoio e contribuições que recebi nos períodos dedicados ao estudo e escrita da tese, em especial agradeço:

A Universidade Federal de Santa Maria e o Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida em momentos importantes de minha formação em 2004-2006 para o Mestrado e 2011-2015 para o Doutorado.

A professora Dr.^a Sueli Menezes Pereira, pela orientação e amizade, por gerenciar minhas crises intelectuais, por permitir minhas viagens e afastamentos, por dar-me todas as lições de sabedoria e resistência necessárias para a feitura e conclusão do curso.

Aos professores membros da Banca Examinadora Prof.^a Dr.^a Sueli Menezes Pereira, Prof.^a Dr.^a Isaura Monica Souza Zanardini, Prof.^a Dr.^a Valeska Fortes de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira Rocha Maciel, Prof.^a Dr.^a Angela Maria Barros Lara, Prof.^a Dr.^a Nara Vieira Ramos e Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos, pelos caminhos apontados e incentivo quanto aos propósitos da tese. Pelas contribuições e valiosas advertências, serei eternamente grata.

A Prof.^a Dr.^a Suze Scalcon (*in memoriam*) pelo parecer no exame de qualificação, com eterna admiração por sua luta acadêmica e congruência entre o ser e o fazer.

Aos professores do PPGE/UFSM que auxiliaram na formação e marcaram minha trajetória: Sueli Menezes Pereira, Claudia Belocchio, Valeska F. de Oliveira, Amarildo Luiz Trevisan, Liliana Ferreira, Dóris Pires Vargas Balzan, Silvia M. Isaia, Rosane Carneiro Sarturi, Adriana Moreira da Rocha, Jorge Luiz da Cunha, Roseanne Martins Coelho, Marcelo Andrade Pereira e também Gaudencio Frigotto, Vania Cardoso da Motta professores da disciplina Teorias da Política e do Estado que cursei no DINTER/UERJ/UNIOESTE/ Foz do Iguaçu.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado do PPGE da UFSM, aqui representados nas pessoas de Adriana, Sybelle, Dirceu, Rosangela, Luiza, Kelly, Guto, André [...] pela companhia nas aulas e as discussões esclarecedoras.

À Daniele Sagrillo pela atenção, amizade e sempre disponível hospitalidade.

À Gislaine e Talia, jovens estudantes que tive o prazer conhecer e com quem compartilhei muitos cafés e mateadas da hora do recreio.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional-GEPPGE da UFSM e do GEPPE/UNIOESTE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social.

À Coordenação e Secretaria do PPGE pela gentileza, a informação precisa e o sempre pronto atendimento em todas as minhas solicitações.

À CAPES pelo apoio financeiro na concessão de bolsa de estudos.

À Danielle Blanco pela leitura e revisão do trabalho.

Aos professores do Rio Grande do Sul e do Paraná que lutam por uma educação pública e de qualidade.

Aos amigos, familiares e colegas pela palavra amiga, afetuosa e incentivadora.

Devo agradecer também Ighes, Victório, Edite, Nelsi Kleinert, Ilgon Kist, Nelson, Janete, Lurdes, Jorge, Volnei, Laine. Bruna, Marcia Araujo, João, Maria Lucia, Ana Carolina, Zulaide, Cilon, Carolina, Adeni, Selvino, Marlize, Borella, Rose, Odenésio, Rosangela, Sr. Maibuk, Vera, Nelson e D. Irma.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. [...] a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares. Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a ampliação possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número. (GRAMSCI, 1982, p. 9-10, grifo do autor).

[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior [...]. [...] Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com a ajuda de seu ambiente social – a 'bagagem' acumulada. Com os novos programas, que coincidam com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais 'bagagem' a organizar. (GRAMSCI, 1982, p. 131-132. grifo do autor).

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Ieda Maria Kleinert Casagrande
ORIENTADORA: Sueli Menezes Pereira
Santa Maria, 15 de abril de 2015.

RESUMO:

Esta tese integra a Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Trata-se de um estudo de caso múltiplo que objetivou conhecer, interpretar e compreender a organização das políticas de formação continuada de professores da escola pública estadual do Ensino Médio nos municípios de Cascavel\PR e Santa Maria\RS. Ao buscar a contextualização destas práticas as análises incidiram sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná\PDE/PR e as políticas de formação continuada de professores decorrentes da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). A análise partiu das relações existentes entre as mudanças no mundo do trabalho que evidenciam em diferentes setores profissionais, a formação continuada como requisito para atender aos anseios da sociedade regida pela intelectualização do espaço produtivo, social e cultural. No campo educacional, a formação continuada de professores tem sido colocada como imprescindível para o avanço profissional, isto porque as políticas educacionais descentralizadas, fruto da nova organização do trabalho agora flexibilizado e coletivo, colocam no professor a responsabilidade de formar sujeitos capazes de compreender e se inserir criticamente na sociedade. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se o estudo de caso (YIN, 2010; GIL, 2009) e como técnicas para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas (CHIZZOTTI, 2012; FLICK, 2009) com professores e alunos de escolas estaduais além de análise de documentos técnicos e oficiais dos estados e das escolas, legislações, planos, cursos e programas de formação continuada promovida pelas Secretarias de Estado da Educação e pelas escolas. A tese principal de que as propostas de formação continuada de professores em prática nas redes estaduais públicas de ensino estão consolidando as políticas de Ensino Médio em acordo com as propostas de cada Estado foi confirmada, ainda que no plano prático demonstrasse o distanciamento de professores e de estudantes das especificidades da formação na perspectiva da educação integrada e politécnica. O estudo tornou evidente que a inserção de programas de formação continuada para os professores contribui para a ampliação de experiências e produção de conhecimentos teórico-metodológicos nas disciplinas que atuam; ressaltou as contradições do desenvolvimento científico que separa a ciência do mundo do trabalho, bem como a relevância de potencializar o conhecimento dos professores acerca dos princípios que fundamentam a proposta curricular que assume o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Programas de Formação Continuada de Professores. Rede Escolar Pública Estadual de Educação. Organização do Trabalho Pedagógico. Ensino Médio.

ABSTRACT

**Doctoral Thesis
Program of Graduate Studies in Education
Federal University of Santa Maria**

BRAZILIAN PUBLIC POLICY ON TEACHERS' FURTHER EDUCATION: CASE STUDY ON PUBLIC SCHOOL NETWORK IN PARANÁ AND RIO GRANDE DO SUL STATES

**AUTHOR: Ieda Maria Kleinert Casagrande
ADVISOR: Sueli Menezes Pereira
Santa Maria, the 15th of April, 2015.**

This thesis is part of the Research Line Public Policy and School Practice of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria. It is a multiple case study that aimed to identify, interpret and understand the organization of continuous training of public school teachers policies of high school in the cities of Cascavel \ PR and Santa Maria \ RS. In seeking the context of these practices analyzes focused on the Educational Development Program Paraná \ PDE / PR and continuing training policies for teachers resulting from the Proposed Restructuring Curriculum of Secondary Education of the State Secretariat of Rio Grande do Sul Education (SEDUC / RS). The analysis left of the relationship between changes in the workplace that show in different professional sectors, continuing education as a requirement to meet the needs of society governed by the intellectualization of the productive, social and cultural space. In education, continuing education of teachers has been put as essential for professional advancement, this because the decentralized education policy, due to the new organization of the now relaxed and collective work, put on the teacher responsible for the training subjects capable of understanding and enter critically in society. For the development of research used the case study (Yin, 2010; GIL, 2009) and as techniques for data collection semi-structured interviews (CHIZZOTTI, 2012; FLICK, 2009) with teachers and students of state schools as well as analysis technical and official documents of states and schools, laws, plans, courses and continuing education programs sponsored by the Secretaries of State for Education and schools. The main thesis that the proposals for continuing education practice teachers in the public education state networks are consolidating School policies in accordance with the proposals of each State has been confirmed, although in practical terms showed detachment of teachers and students of specific training in the perspective of integrated and polytechnic education. The study made it clear that the inclusion of continuing education programs for teachers contributes to the expansion of production experience and theoretical and methodological knowledge in the subjects that act; He highlighted the contradictions of scientific development that separates science from the workplace and the importance of enhancing teachers' knowledge about the principles underlying the proposed curriculum that takes work, culture, science and technology.

Keywords: Educational Policy. Continuing Teacher Training Programs. Public School Network State Education. Labour Organization and the School. High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Rio Grande do Sul	59
Quadro 2 - Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Paraná.....	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Estado do Rio Grande do Sul e a localização do município de Santa Maria.....	109
Figura 2 – Mapa do Estado do Paraná e a localização do município de Cascavel.....	130
Figura 3 – Disposição dos conteúdos da área curricular do Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR- Área 13- Pedagogia.....	156
Figura 4 – Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR.....	157

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1- Termo de Consentimento.....	248
Apêndice 2- Autorização.....	249
Apêndice 3- Protocolo de questionário para estudantes.....	250
Apêndice 4- Protocolo de entrevista para Professores.....	252

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALADI** - Associação Latino-Americana de Integração
- ALALC** - Associação Latino-Americana de Livre Comércio
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPESul** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul
- BASM** - Base da Força Aérea Brasileira
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** - Banco Mundial
- BNDES** - Banco Nacional de Desenvolvimento
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CCQ** - Círculos de Controle de Qualidade
- CEB** - Conselho de Educação Básica
- CF** - Constituição Federal
- CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- CMSM** - Colégio Militar de Santa Maria
- CNAEJA** - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CNTEEC** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
- CONARCFE** - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CONCEFET** - Conselho dos Dirigentes dos centros Federais de Educação Tecnológica
- CONDAF** - Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Federais
- CONDITEC** - Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais
- COPEL** - Cooperativa Paranaense de Energia
- CPB** - Confederação dos Professores do Brasil

CPCs - Centros Populares de Cultura

CPMF - Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DE - Delegacia de Educação

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DEMEC - Delegacia Regional do Ministério da Educação

DOU - Diário Oficial da União

EC - Emenda Constitucional

EI - Educação Infantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAFIPA - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaíba

FAFIPAR - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá

FAFIUV - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória

FAP - Faculdade de Artes do Paraná

FECILCAM - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Campo Mourão

FCP – Formação Continuada de Professores

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIEP - Federação Interestadual das Escolas Particulares

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação

FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas

FP – Formação de Professores

FSM - Fórum Social Mundial

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

FVC - Fundação de Estudos e Pesquisas Educacionais Victor Civitta

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES - Instituição de Ensino Superior

IESAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação

IEUSP - Instituto de Educação da Universidade de São Paulo

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

IFF - Instituto Federal Farroupilha

IFPR - Instituto Federal do Paraná

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPMF - Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira

ISE - Instituto Superior de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MP - Medida Provisória

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OI - Organismos Internacionais

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONGs - Organizações Não-Governamentais

PAA - Programa de Aceleração da Aprendizagem

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Programa Nacional de Formação Docente

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PRCEM-SEDUC/RS - Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

PDE/PR - Plano de Desenvolvimento da Educação do Paraná

PEC - Programas Educacionais por Computação

PEE - Plano Estadual de Educação

PEE/RS - Plano Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

PEE/PR - Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPA – Plano Plurianual

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRC - Projeto de Redesenho Curricular

PREAL - Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROINFancia - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

QPM - Quadro Próprio do Magistério

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SACIR - Programa no Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB

SEDUC-RS - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SEED-PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Cascavel

SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

TALIS- Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TLC - Tratado de Livre Comércio

UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade federal do Rio Grande do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFMS - Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE - Centro Universitário La Salle
UNILA - Universidade da Integração Latino Americana
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF - Universidade de Passo Fundo
USAID - Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1. O TERRENO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA, OS PROGRAMAS E OS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	48
Introdução.....	48
1.1 A Inserção do Conceito de Formação como discurso no campo educacional	49
1.2 A profissionalização como política de formação continuada de professores	64
1.3 As políticas e proposições do MEC para formação continuada	69
1.4 A Institucionalização do apoio segundo a vertente oficial - Programas Nacionais de apoio à Formação Continuada de Professores	71
1.4.1 Universidade Aberta do Brasil - UAB.....	72
1.4.2 Política de Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos.....	72
1.4.3 Portal do Professor.....	73
1.4.4 Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica - PARFOR.....	73
1.4.5 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.....	75
2. AS RELAÇÕES DE TRABALHO SOB O MODELO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E OS FUNDAMENTOS SOCIOECONÔMICOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO	78
Introdução.....	78
2.1 As relações de trabalho sob o modelo da acumulação flexível	78
2.2 A reconfiguração do Estado brasileiro na década de 1990: à procura de outra via para o trabalho e a formação	90
2.3 O Ensino Médio como foco das políticas públicas educacionais e as relações com a formação continuada de professores	98
3. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTOS ESTADUAIS: O CASO DO RIO GRANDE DO SUL E DO PARANÁ	105
Introdução.....	105
3.1 A constituição do campo educacional no Estado do Rio Grande do Sul	105
3.1.1 Os fundamentos teóricos e metodológicos orientadores do Projeto de Reestruturação Curricular para o Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.....	112
3.1.2 Caracterização da cidade de Santa Maria, história, organização e cultura.....	123
3.1.3 Aspectos organizacionais e de formação continuada na Rede Escolar Estadual escola objeto da pesquisa.....	125
3.1.4 Formação continuada de professores: a proposta de formação atrelada à reestruturação curricular.....	126

3.2 Contexto Estadual e a constituição do campo educacional no Estado do Paraná.....	128
3.2.1 Os fundamentos teóricos e metodológicos orientadores do Projeto de Reestruturação Curricular para o Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual de Ensino do Paraná.....	133
3.2.2 O Ensino Médio Integrado e a concepção de Educação Profissional no Estado do Paraná	136
3.2.2.1 A articulação com a Educação Básica.....	137
3.2.2.2 O trabalho como princípio educativo.....	137
3.2.2.3 As mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas de educação profissional.....	138
3.2.2.4 As Relações entre Ciência, Tecnologia e Educação Profissional.....	140
3.2.2.5 A Integração entre Ciência e Tecnologia como Determinante da Integração entre Educação Básica e Educação Profissional.....	142
3.2.2.6 Dimensões teórico-metodológicas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.....	143
3.2.3 Caracterização da cidade de Cascavel, história, organização e cultura.....	147
3.2.4 Aspectos Organizacionais do sistema de formação continuada de professores no Estado do Paraná.....	149
3.2.4.1 Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná/PDE/PR.....	150
3.2.4.2 Fundamentos político-pedagógicos do Programa.....	152
3.2.4.3 O Programa curricular do PDE/PR.....	154
3.2.4.4 Metodologia de desenvolvimento do PDE/PR.....	156
3.2.4.5 Avaliação da Aprendizagem no PDE/PR.....	157
4. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ E NO RIO GRANDE DO SUL.....	161
Introdução.....	161
4.1 Características da pesquisa.....	161
4.2 Caracterização do estudo.....	165
4.3 Definição das unidades caso.....	169
4.4 Escolha das escolas de referência.....	170
4.5 Etapas da Pesquisa.....	171
4.6 Aspectos organizacionais do sistema de trabalho na escola.....	171
4.7 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados.....	172
4.8 Tratamento e análise dos dados.....	174
4.9 Dados coletados, análise e resultados.....	174
4.9.1 Perfil dos estudantes.....	175
4.9.2 Perfil dos professores.....	189
4.9.4 Considerações acerca dos dados da pesquisa.....	196
CONCLUSÃO.....	202
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICES.....	248

INTRODUÇÃO

Esta tese vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM no Estado do Rio Grande do Sul na Linha de Pesquisa de Práticas Escolares e Políticas Públicas. Tem como objeto de análise as políticas e os programas de formação continuada de professores da rede escolar pública estadual do Ensino Médio de dois municípios da Região Sul do Brasil, sendo um deles Cascavel, no Estado do Paraná e outro Santa Maria no Rio Grande do Sul.

Ao findar este trabalho e tecer os últimos parágrafos deste relatório de pesquisa, permito-me buscar peças de minha história pessoal e aspectos de minha constituição profissional para por em desenho uma dada realidade histórico-social. As experiências profissionais vivenciadas são parte dos motivos para que esta pesquisa tenha se sustentado e permitido que mudanças pudessem ser elencadas e entendidas, ao mesmo tempo em que, se buscou nas mais diferentes intelecções acerca do fenômeno da formação de professores os aspectos específicos de seu tecido complexo.

Ao pesquisar a área da Política Educacional de Formação Continuada de Professores com o recorte para as ações desenvolvidas para professores de Ensino Médio, viso explicitar o fenômeno educacional sobre o qual me debruço: o entendimento dos processos e dos desenhos dos programas de formação continuada de professores ora em desenvolvimento nos Estados do PR e do RS. Este trabalho não iniciou há quatro anos é uma história de vida e fruto de trajetória também de formações e de reflexões realizadas ao longo do processo de desenvolvimento profissional e que culmina com o processo do doutoramento.

Algumas reflexões podem transparecer certa imprecisão, porque também é imprecisa a realidade da formação. As proposições e o desenvolvimento podem ser revistos reavaliados e reescritos, contudo, são a interpretação da realidade na trama social da história e do fenômeno da formação, que ao se desenvolver comporta diferentes interpretações e certamente muitas outras análises.

Iniciei a docência no Ensino Superior como professora colaboradora no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na área de Fundamentos Metodológicos da Educação e Práticas de Ensino em 2003 e foi também neste ano que fui aprovada no curso de Mestrado em

Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Assim como minha entrada na Universidade para formar-me professora, a permanência nela como tal foi uma escolha. O desafio enfrentado foi na perspectiva da formação em serviço¹, na medida em que atuava como professora não efetiva da Universidade em regime de trabalho de quarenta horas semanais e paralelo a isto possuía carga horária de vinte horas na rede estadual de ensino e adicionando ainda a esta jornada, a dedicação ao Mestrado em Educação. Professores para qualificarem-se precisam fazer escolhas, desta forma, abdiqueei das vinte horas semanais na rede estadual e da assunção de um segundo concurso de outras vinte horas.

Esta experiência inicial como docente no Ensino Superior abriu uma perspectiva fundamental na trajetória profissional que não se restringe ao domínio de conteúdos, visto a importância das habilidades de ensino, dos aspectos administrativos e a ampliação dos caminhos para reflexão permanente sobre os processos de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o desenvolvimento profissional, bem como, a dimensão política que

¹ Para Placco (2010) formação em serviço é “[...] processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *lócus* privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. A formação então supõe uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada. Diz respeito ao desenvolvimento contínuo e permanente do sujeito professor, em uma perspectiva que contempla o individual e o profissional, no coletivo, de maneira que um âmbito não se sobreponha ao outro, mas em que o compromisso e a responsabilidade com a profissão estejam no centro de todas as ações desenvolvidas na formação [...]”. “[...] O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas”. ; Maria Isabel Cunha menciona a formação em serviço como um “[...] tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se à docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos”. “[...] em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho”. (CUNHA, 2006, p.354).

permeia a ação docente e que diz respeito ao enfrentamento e luta por melhores condições de trabalho, salários e de formação.

Foi também neste período com vistas à elaboração de minha dissertação de Mestrado que desenvolvi pesquisa teórica sobre o pensamento e o projeto de educação do cónego Januário da Cunha Barbosa², dialogando com a história da educação elementar pública brasileira e em especial com a história da escola de primeiras letras e com a pesquisa documental acerca da política educacional do Brasil Imperial. O Projeto de pesquisa não focou especificamente a formação de professores, porém, congregou a política educacional brasileira e a história da formação de professores e se conecta ao tema deste estudo por apresentar interioridades e exterioridades da política educacional brasileira e apresentou parte importante da conjuntura histórica e política que envolveu a tramitação, modificação e aprovação do primeiro projeto educacional do país.

Ao ingressar no curso de doutorado, havia perpassado por diferentes contextos de experiências vivenciadas na atuação profissional que vão desde a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental à docência nos diferentes cursos de licenciatura e na participação de grupo de estudos e pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE) da UNIOESTE e de Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE) da UFSM.

Estas ações permitiram explorar inquietações quanto às políticas educacionais, mormente a formação de professores e, além disto, permitiu compreender as condições de exploração sofrida pelo professor submetido ao regime de contrato temporário, no ritmo de trabalho e de vida. Por outro lado, a contrapartida do aprendizado profissional, pela diversidade de ementas em diferentes cursos que me proporcionou a gama de conhecimentos e experiências em diferentes áreas de ensino. Este cabedal de conhecimentos adquiridos sobre disciplinas que compõem os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação, particularmente, solidifica o foco e estreita ainda mais a temática da pesquisa no doutoramento. Assim, uma vez sintonizada com as disciplinas metodológicas e seus fundamentos, o desafio encampado foi o de apreender a formação continuada de professores agora, envolvendo o Ensino Médio.

² CASAGRANDE, Ieda M. K. **O Projeto Januário da Cunha Barbosa**: contribuições para a memória da Instrução Elementar Pública Brasileira. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

Os motivos que remeteram a tal perspectiva de pesquisa no doutorado relacionam-se com este processo de desenvolvimento profissional, somado a percepção de que a formação de professores e a formação continuada³ necessitam ser ampliadas nas discussões acadêmicas. O debate deve estar fundamentado em pesquisas empíricas e teóricas que expressem a importância desta na vida e na atuação dos professores no sentido de buscar mudanças efetivas na atuação docente frente aos desafios da educação.

A aprovação do projeto de pesquisa de doutorado com esta temática demonstra a visibilidade e o progressivo aumento da necessidade, do interesse dos professores e também dos sistemas de ensino pelo tema da formação continuada de professores como projeto político permanente para garantir a qualidade na formação.

Neste primeiro alcance do conceito de formação continuada, concebe-se esta como sendo a formação posterior à formação inicial do professor, sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional. (MARCELO-GARCIA, 1995; ALMEIDA, 2005).

Conforme disposto no Documento Final da VIII ANFOPE⁴ a formação continuada é a que deve,

³ No entender de Diniz-Pereira (2010) historicamente o campo da formação docente possui noção de 'formação' restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio (curso Normal). A ideia de que esta formação não termina com a conclusão de curso preparatório, de nível superior ou médio ganha força, no Brasil, a partir dos anos oitenta e passou a ser dividida em duas etapas: a formação 'inicial' ou 'pré-serviço' e a 'continuada' ou 'em serviço'. A predominância da visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, 'reciclagem', ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados e assinar as listas de presença com vistas o aumento percentual em seus salários, sem trazer melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. Em contraposição a essa situação, vem a ideia do 'desenvolvimento profissional' dos professores como concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Assim a formação continuada de professores, não esquece do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). (DINIZ-PEREIRA, 2010, grifos do autor).

⁴ A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação-ANFOPE, é uma entidade de caráter político, científico e acadêmico, originada do movimento dos educadores na década de 1970. Em dias atuais constitui-se em uma Associação de referência no cenário nacional quando se trata de debates e de proposições para a formação dos profissionais da Educação. A sua contribuição e reconhecimento, se dá, sobretudo, pela forma propositiva frente aos desafios colocados no campo das políticas educacionais, especialmente de formação e de valorização dos profissionais da educação, em todos os níveis de ensino. A Associação tem atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas, em particular no campo da formação dos profissionais da educação. Documento

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional, novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (ANFOPE, 1996, p.25).

Sendo assim formação inicial e formação continuada estão em momentos distintos, porém, interligados no conjunto temático que engloba a totalidade do processo que forma um professor, sugerindo nesta perspectiva uma associação radical entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo.

Neste domínio, para o desenvolvimento do tema na realidade delimitada para esta pesquisa, foram buscadas as dimensões e possibilidades de efetivação, tendo em vista os componentes do trabalho intelectual no interior da profissão docente, para, principalmente, problematizar esta realidade e conhecer sua essência no contexto escolar a partir das condições de formação e de trabalho dos professores na estrutura social capitalista. No caso aqui empreendido, foi o contexto de formação dos professores nos programas de formação continuada em redes escolares públicas estaduais de ensino.

O tema formação continuada difundiu-se nos últimos anos no âmbito das políticas educacionais, nos relatórios dos pesquisadores, na vida dos acadêmicos de licenciaturas, dos professores, nas associações profissionais da educação especialmente nos investimentos governamentais para financiar as políticas desse tipo de formação. Essas iniciativas visam minimizar os resultados insatisfatórios dos alunos, do ponto de vista do desempenho dos conhecimentos escolares.

O salto educacional divulgado pela imprensa e registrado pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)⁵ nas últimas duas décadas, dá conta que saímos do nível muito baixo do IDH para um mais alto de desenvolvimento e a melhora foi ocasionada puxada pela educação, especialmente pela ampliação do ingresso de estudantes na escola. Esta realidade se revela alentadora, pois, se comparados ao início da década de 1990 quando os indicadores educacionais eram

Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?idsecao=186>> Acesso em: 13 de jun. 2014.

⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é um ajuste metodológico ao IDH Global, e foi publicado em 1998 (a partir dos dados do Censo de 1970, 1980, 1991) e em 2003 (a partir dos dados do Censo de 2000). O indicador pode ser consultado nas respectivas edições do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, que é uma plataforma eletrônica de consulta de dados de 5.565 municípios brasileiros e do Distrito Federal.

cerca de 0,279 e considerados muito baixos, em 2010 subiram para 0,637, provocando um salto equivalente a 128,3% nos indicadores⁶.

A escolaridade dos jovens e adultos contribuiu para o desenvolvimento humano brasileiro e, na medida, este tem sido o quesito que apresenta os maiores problemas e desafios, porque é, e permanece mais baixo do que a renda e do que a longevidade nos índices do IDH-M apresentados no ano de 2013⁷. Desta forma, pelos indicativos de 2010 a educação recebeu pontuação classificada como médio desenvolvimento, a renda mensal per capita ficou com alto desenvolvimento e o melhor desempenho foi apontado pela longevidade considerada de desenvolvimento humano muito alto com os 79,9 anos.

Nos aspectos educacionais, o Brasil avançou na universalização ao acesso⁸ da educação básica e tem como próximo passo universalização da aprendizagem e escolaridade de jovens do Ensino Médio. Entre jovens de 18 e 20 anos neste nível de ensino, apesar de aumentada a proporção de 13% para 41% ao longo das duas décadas, de cada cem jovens na faixa de 18 a 20 anos, 59% ainda não concluíram essa etapa. Desta forma, além de ampliação das vagas e adequação de currículo e arquitetura escolar, há um conjunto de políticas a desenvolver, dentre elas a formação continuada de professores, especialmente para este nível de ensino.

Em relação a formação dos professores o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com base no Censo Escolar de 2012⁹ aponta que aproximadamente 55% dos professores¹⁰ do Ensino Médio da

⁶ Avanços na educação puxam melhora dos municípios no país. O Globo. Rio de Janeiro, 30 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=17461>> Acesso em 14 set. 2013.

⁷ BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013>. Acesso em 16 dez 2013.

⁸ Os indicadores da CONAE sobre acesso, permanência e sucesso dos estudantes no processo educativo evidenciam ainda que “[...] há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas; as taxas de analfabetismo da área rural são, em média, quase três vezes maiores que as da área urbana; em 2005, a taxa de escolarização líquida de crianças de seis anos era de 62,9%; a taxa de frequência à escola da população de quatro a seis anos era de 77,6%; em 2008 (PNAD), a taxa de escolarização das crianças de sete a 14 anos atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%; quanto maior o nível de rendimento familiar per capita, maior a taxa de escolarização de crianças de quatro a seis anos de idade; cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam e apenas pouco mais de 30% dos de 18 a 24 anos, sendo que, destes, 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio; a defasagem idade-série continua sendo um dos problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização; em 2005, a taxa de escolarização líquida no ensino médio era de 45,3%”. (BRASIL, CONAE, 2010, p.64-65)

⁹ Ministério da Educação. INEP. Censo Escolar 2012.

¹⁰ Para os documentos do Censo Escolar do INEP o professor é o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício.

rede pública do país não possui formação específica na área em que está atuando (o equivalente a 280 mil docentes). Cerca de 600.000 não possuem formação superior, 119.325 são leigos, 26.556 possuem Ensino Superior, mas não licenciados, 26.985 professores cursaram apenas o Ensino Médio e 441 que possuem apenas o Ensino Fundamental. Pelo exposto, é visível que a política educacional de formação de professores possui pontos nevrálgicos que necessitam ser considerados.

Outro levantamento realizado por um grupo¹¹ da iniciativa privada que, entre outras atividades faz pesquisas educacionais aos moldes do INEP, aponta que a qualidade do que se ensina nas escolas puxa o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro para baixo. As causas, segundo a pesquisa, se dividem e no cômputo geral, concordam que a qualidade do que se ensina coloca o Brasil no fim da lista de países em termos de qualidade de ensino, principalmente de Ciências e de Matemática.

Outra afirmação feita pelo grupo supracitado é de que o gargalo se encontra na formação do professor, principalmente porque o que se ensina nos cursos de pedagogia “[...] está bem longe da realidade encontrada na escola”¹² e os estágios ocupam pouca carga horária da graduação para formar professores¹³. Sobre o diploma para dar aulas no Brasil o grupo reforça as deficiências da formação como citado acima. Além disso, ainda faltam docentes na sala de aula (são 170 mil vagas somente para professores de Matemática, Química e Biologia). Conforme a pesquisa o problema não estaria no salário, ou questões de gênero, classe social, talentos individuais, ou na jornada dupla, mas no não aproveitamento de pessoas graduadas para ministrar aulas onde não há professores formados.

¹¹ O grupo Todos pela Educação é um movimento civil de iniciativa privada que se apresenta como fomentador e mobilizador de educação, preocupado com as condições de acesso, de alfabetização, de sucesso escolar, com a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão. É um movimento exclusivamente financiado pela iniciativa privada fundado com objetivo de contribuir para que até 2022 o país assegure a todas as crianças brasileiras o direito a educação de qualidade e que tem como principais integrantes o Grupo Gerdau, o Grupo Suzano, o Banco Itaú, o Banco Bradesco, o Instituto Unibanco, e os parceiros como as Organizações Globo e o Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/institucional>. Acesso em: 19 maio 2013.

¹² Folha de São Paulo. Formação de professores fica longe da realidade da escola São Paulo, 04 agosto de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321236-formacao-de-professor-fica-longo-da-realidade-da-escola.shtml>>. Acesso em: 27 set. 2013. Ver mais sobre isto, dentre outros, SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011.

¹³ Ibid., 2013

Assim, a exigência de renovação e atualização profissional propalada praticamente em todos os setores tem se tornado necessárias para atender as novas demandas da sociedade com rápidas transformações que requerem dos profissionais conhecimentos amplos e diversificados para o exigente mercado de trabalho. No campo educacional, onde se usa a correlação entre formação e qualidade, as mudanças repercutem diretamente no papel do professor e na formação, potencializa o descrédito da sociedade quanto à educação, atingindo negativamente a imagem do professorado, causando perda de identidade, de status social e descaracteriza sua autoridade intelectual e pedagógica nas esferas intraescolar e extraescolar.

No caso da formação continuada de professores, o seu surgimento nas diferentes formas tem base histórica nas condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, o que, cada vez mais, têm sido convocados a cumprir o que rege a Constituição no que diz respeito à universalização da educação básica de qualidade. O discurso da formação tem se colocado em consonância com a atualização profissional, na necessidade de renovação pedagógica advindo da associação deste ao ideário dos cursos de formação inicial com abordagem de conhecimentos básicos e indispensáveis em cujo currículo estariam dispostas as etapas sequenciais para melhor preparar para o exercício da função pedagógica qualificada.

Quanto a etimologia da palavra formação, segundo Lima (2006), tem sua origem em formar que se encontra registrada no francês do século XII (*former*) e no português do século XIII, a gênese é do latim *formare*, verbo que remete ao substantivo forma. A palavra formar guarda um significado concreto, derivado de registro abstrato e de natureza filosófica. A tradução latina (forma) do grego *eidós*, por sua vez, está ligada a palavra ideia [...]. (LIMA, 2006).

A referência a etimologia se deve ao fato de que os termos formação e formação continuada evocam ao longo da história significados tomados por contradições, pois não se apresentam de forma estável nem igualmente sincera em todos os lugares, situações e também autores. Tal fato pôde ser verificado ao consultar a literatura que trata da formação continuada de professores onde as vertentes teórico-práticas, pesquisas e estudos levantam concepções de sociedade, educação, aluno, professor, ensino, aprendizagem, avaliação e buscam as representações sociais que circulam e circularam em determinados períodos da

história. Nesta direção o fenômeno semântico que perpassa pelo significado da formação continuada se reflete em suas terminologias. Assim sendo, nas últimas décadas os vocábulos que designaram a formação continuada circularam entre reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação, aprimoramento, especialização (ALVARADO PRADA, 1997) e mais recentemente, profissionalização, formação continuada e formação permanente.

Autores como Freire¹⁴ (1996) e Gauthier¹⁵ (2003) acentuam a formação continuada como desenvolvimento profissional, tendo como horizonte um projeto pessoal, também coletivo e compartilhado.¹⁶ Não há oposição a esta linha de pensamento, mas autores como Popkewitz¹⁷ (1991) e Krawczyk¹⁸ (2004; 2005) acrescentam a esses aspectos a educação como projeto econômico, pois mesmo com argumentos e posições diferentes, analisam as tendências e proposições utilizadas por organismos governamentais para a formação de professores. Destacam a ótica economicista nas propostas educacionais, a participação de elites representantes do aparelho burocrático-administrativo que influenciam os sistemas de ensino na América Latina, os meios de comunicação de massa e a também conhecida subordinação do Governo Federal aos Organismos Internacionais (OI) financiadores.

Nesta direção, não são novas as ações educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) como resultado do compromisso assumido pelo governo junto ao Grupo Educação para Todos que tramita desde a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. A conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). No Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração de Jomtien, da qual se tornou um

¹⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁵ GAUTIER, 1998.

¹⁶ Para Bolzan (2002) conhecimento compartilhado “[...] refere-se às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.” BOLZAN, Dóris P. V. Conhecimento Pedagógico Compartilhado. Verbete. In: MOROSINI, Marília C. et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária.v.2. INEP\ RIES, 2006.

¹⁷ POPKEWITZ, 1991.

¹⁸ KRAWCZYK, 2004; 2005.

dos países signatários suscitou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003). No caso do Plano Decenal o acordo incluía a criação de uma agenda de recuperação da educação nacional destacando-se a profissionalização do magistério, a qualidade no ensino e a autonomia escolar (MEC, 1993).¹⁹

Conforme Silva Junior,

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. (SILVA JUNIOR, 2003, p. 8).

A partir de 1996, foram criados instrumentos que viabilizaram o cumprimento da reforma com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. As reformas institucionais são consolidadas pela nova Lei e o Ministério da Educação assumiu o papel de formulador e coordenador das políticas nacionais de educação.

A LDB aponta o professor como principal agente na política de qualidade educacional, concebendo as vertentes principais da vida do professor: carreira, condições de trabalho e qualificação. Neste aspecto destaca que Estados e Municípios devam rever as carreiras de magistério e melhorar os padrões básicos de funcionamento das escolas criando principalmente os mecanismos de educação continuada de professores.

Na continuidade das orientações da reforma educacional, outro documento também de iniciativa da UNESCO, o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI coordenado por Jacques Delors e publicado no Brasil no ano de 1998 sob o título “Educação: um tesouro a descobrir” pondera sobre as necessidades e tendências essenciais para formação dos indivíduos no enfrentamento de problemas de natureza social, cultural, econômica e política. Os enfrentamentos, específicos do novo século, reforçam o papel da educação na

¹⁹ BRASIL. MEC. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. MEC/SEF. Brasília: MEC/SEF, 1993.

preparação dos indivíduos lançando a formação de professores como mote para implementação da reforma política, estrutural e curricular.

Sobre preparação e formação do professor, o relatório endossa o documento do Banco Mundial (BM), propondo o modelo da profissionalização²⁰ pautado pela formação por competências²¹. Para melhorar a qualidade e a motivação dos docentes sugere a formação contínua pela via do ensino a distância e destaca-a como fonte de economia que permite ao professor continuar aprendendo em serviço, por “[...] ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos [...]” (DELORS, 2012, p.160).

Por este formato, aparentemente diversificado e flexível quanto ao ideário e também diretrizes, os sistemas educacionais objetivam maior competitividade e contenção de gastos. Encontram-se aí os princípios da Reforma Educacional da década de 1990 contendo diversos instrumentos normativos, como leis ordinárias, resoluções, portarias em acordo com as recomendações do BM para os países da América Latina, o que caracteriza a lógica do mercado na qualidade e eficiência do sistema pela adoção do conceito econômico.

Pelo discurso da modernização do sistema se articula o discurso da necessidade de reformas educacionais, o que para os OI se relaciona principalmente à obrigação de promover a empregabilidade. Consoante esclarece Ianni,

[...] os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento BIRD) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando as reformas dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis, em cada um e em todos os

²⁰ Sobre este assunto consultar SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.; SHIROMA, Eneida Otto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.; SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3. 2007.; SHIROMA, Eneida O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, ano 1, n. 2, 2003b. p. 267-281. [S.L.]; SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004; SCALCON, Suze. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**. v. 26, n. 2, 489-521, jul./dez. Florianópolis, 2008.

²¹ Sobre este assunto consultar dentre outros: RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2002.; PEREIRA, Sueli Menezes. Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas [33]: 57 - 79, maio/ago., 2009.

países do mundo. Em diferentes graduações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter “economicista”, “privatista” e “tecnocrático” da reforma dos sistemas de ensino (IANNI, 2005, p. 32).

Na mesma direção dos discursos, as leis não têm contribuído para resolver a questão. Voltemos ao tempo através da Lei nº 5692/1971 do período ditatorial com suas concepções tecnicistas de ensino e formação que, ao trazer propostas educacionais com um modelo contraditório e instável, acabava por oscilar entre os objetivos de formar bons cidadãos, transmitir conhecimentos e permitir realizações potencializadas. Assim, os objetivos dessa lei entraram em conflito, por serem reformas de inspiração tecnicista o que desqualificava o curso de formação de professores, não oferecendo uma preparação pedagógica consistente aos profissionais, assim como descaracterizava a escola e os currículos de formação. Desta forma, a legislação deste período afetou negativamente a organização curricular, a formação de professores, o sistema de avaliação, a compreensão do que foi entendido como democracia e como qualidade de ensino, além da organização escolar setorizada, individualizada e burocratizada. Quanto a formação continuada na respectiva Lei em seu Capítulo V- Dos Professores e Especialistas, Art. 38 mencionava que “[...] Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. (BRASIL, 1971).

Ao final dos anos 80, a crítica a esse modelo fez evoluir para outra proposta e, apesar do paradigma do novo tempo, não trouxe fixação maior junto a concepção construtivista de ensino e a perspectiva de “construção” do conhecimento veio no lugar do vocábulo “instruir”. Desta forma a nova pedagogia difunde outra era para formação que, a partir de então, passa a denominação coletiva. Contudo, não houve ainda neste momento mudanças regimentais na política educacional quanto a formação e valorização do professor. Em lei isto aconteceu somente após a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Dentre as mudanças destacam-se as condições de trabalho docente, formação inicial e continuada presentes no Artigo 206, inciso V, no qual se destacam: valorização dos profissionais do ensino; plano de carreira para o magistério público; piso salarial profissional; ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

O percurso até a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996 foi longo. No âmbito desta, a formação continuada foi garantida pelo Art. 62-A em seu Parágrafo único que determina que “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. O Artigo 67 da mesma Lei menciona a formação continuada como forma de valorização dos profissionais da educação, indicando aos sistemas de ensino a necessidade de assegurar estatutos e planos de carreira ao magistério, assim como “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (LDB/1996, Art. 67, II).

Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011),²² Lei nº 10.172/2001, convergentes com os organismos internacionais a partir dos pactos da Educação para Todos selados em Jomtien em suas diretrizes sobre a formação de professores contemplou a formação em serviço, sugerindo que a formação continuada fosse ofertada de forma permanente e em serviço.

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, PNE, 2001)

Em 2009, pelo Decreto 6.755/2009, numa perspectiva de formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, foi instituído pelo MEC a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

²² Estabeleceu uma política global para formação de professores pelas vias: da formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. A valorização do magistério implicava os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério. (MEC, PNE, 2001).

Educação Básica²³ e também disciplinada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores²⁴. Assim o processo de desenvolvimento, implementação e coordenação das políticas educacionais ocorre “[...] articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais”, (Artigo 8º da LDB, Lei Nº 9394/1996) e também atribui aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (Artigos 10 e 11) e, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (Artigo 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (Artigo 13). Como se observa, o professor como profissional da educação, vela pelo plano de carreira, pelas condições de trabalho, formação inicial e continuada, questões precípuas para obtenção de uma educação de qualidade.

No Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (2007) a União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, PDE, 2007, p.17). Segundo Saviani (2009), o magistério é o terceiro pilar do Plano, carecendo cuidar ainda de dois itens que se referem às condições de trabalho e de salário, as quais ficaram defasadas no piso proposto, bem como aquelas relativas à formação que não contemplam a carreira profissional dos professores.

Quanto ao novo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) a meta de número 16 prevê,

[...] formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

²³ Com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: MEC, 2005. A Rede foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de Professores, produzem materiais de orientação para cursos EaD e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam “em rede” para atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=332>. Acessado em: 19 ago. 2013.

É necessário que acompanhemos o PNE recém-aprovado²⁵ sobre as garantias anunciadas para a meta 16, tendo em vista que a meta 15 do Plano que avaliza,

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014-2024)

Partindo das observações e das exigências na forma da Lei quanto as especificidades da formação continuada de professores, o desenvolvimento desta pesquisa teve como ponto de partida as políticas de formação das Secretarias Estaduais de Educação para o Ensino Médio e neste particular a centralidade está nas características das propostas, as áreas envolvidas, as articulações e desenvolvimento dos eixos, as perspectivas de mudança centradas no processo formativo em serviço, as estratégias de implementação das propostas, bem como, as possíveis resistências e principais limites para o desenvolvimento na realidade das escolas.

A pré-análise da realidade objetiva dos campos determinados para a realização da pesquisa havia o destaque para a formação continuada dos professores como eixo estratégico das ações da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul-RS, assim como para a rede escolar pública estadual do Paraná.

O Rio Grande do Sul confiava na formação continuada de professores para mobilizar e sistematizar sua Proposta de Reestruturação Curricular²⁶ do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio para a gestão

²⁵ O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi sancionado pela Lei 13.005 de 26 de junho de 2014 e tem como diretrizes: a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL. PNE 2014-2024).

²⁶ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** 2011-2014. Porto Alegre: SEDUC, 2011a.

2011/2014. A proposta na perspectiva da politecnicia²⁷ objetiva, por meio da mudança curricular, reduzir a evasão e repetência nesta modalidade de ensino, “[...] além de trazer para os bancos escolares cerca de 70 mil jovens que estão fora da escola” (RS, SEDUC, 2012). A perspectiva de aliar a formação continuada de professores aos estudos da proposta de reestruturação curricular tem sido considerada um caminho importante para o desenvolvimento educacional do RS e nesta direção serão verificadas as ações de formação empreendidas para implementação do novo currículo.

Para o caso do Estado do Paraná a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Rede Pública Estadual se desenvolve desde o ano de 2004. Desta forma, partiu-se diretamente para as ações e propostas de formação continuada derivadas do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR²⁸. Este programa é uma política pública de Estado lançado no ano de 2006 que é ofertada para professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino, possuindo como

²⁷ A Politecnicia vem do grego *polytechnia* (talentos múltiplos) tem seus estudos e raiz em Karl Marx que a compreendia a partir do tripé politécnico-tecnológica, intelecto e físico-corpórea (GRAMSCI, 1982; 2004). Para Marx [...] O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto, como um homem total. [...]. (MARX, 2004, p. 108). Saviani (1989) a politecnicia “[...] deriva basicamente da problemática do trabalho [...] o ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. [...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno [...] e aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. [...] se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno. [...] envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento”. SAVIANI, 1989; p.17-19. Com Kuenzer entende-se por politecnicia “[...] o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a separação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia. [...] é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe a construção do novo a possibilidade de sua construção pela possibilidade de conhecer a totalidade dos fatos, as relações entre eles no percurso da história; [...] permite as relações entre o aluno e o conhecimento, a compreensão das estruturas, formas de organização conduzindo ao domínio intelectual da técnica, ou seja, do conhecimento articulado a intervenção técnica que supõe uma nova integração de vários conhecimentos”. KUENZER, 2007, p. 86-87.

²⁸ O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de nome idêntico em âmbito nacional foi lançado pelo Ministério da Educação – MEC, em 24 de abril de 2007.

base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar. Visa fortalecer a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior e é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI, Secretaria Estadual de Educação/SEED e as Instituições de Ensino Superior/IES públicas do Estado do Paraná.

Para o exercício de construção da tese, incorporadas tanto as inquietações, quanto a complexidade da temática, **o problema de pesquisa** foi assim formulado: **“as propostas de formação continuada de professores em prática nas redes estaduais de ensino no Estado do Paraná e do Rio Grande do Sul estão consolidando as políticas de Ensino Médio em acordo com as propostas de cada Estado?”**

Espera-se responder se as propostas de formação continuada de professores em prática em seus formatos consolidam as políticas de Ensino Médio dos Estados e por esta essência visa-se perceber quais conhecimentos compõem seus paradigmas de formação, como se fundamentam para, na busca da qualidade do alcançar melhores índices de qualidade sociocultural.

Na modalidade de ensino investigada abaliza-se a interferência e reflexo no âmbito do trabalho pedagógico e na esfera da vida social do professor e dos estudantes. As inquietações suscitadas do estudo partiram do foco teórico-prático da área educacional e da apreensão dos efeitos e resultados produzidos nos sujeitos para os quais as políticas educacionais são formuladas.

Contrariamente as propostas para o Ensino Médio do PR e do RS, não se identificam com a concepção da educação escolar existente, as quais advêm de vertentes mobilizadoras que para o ideário produtivista do processo de globalização excludente é legitimado pela estrutura ideológica do neoliberalismo²⁹ e que vincula a

²⁹ Pode-se dizer que é uma redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas neoclássicas e produto do liberalismo econômico clássico. Na política, um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, liberdade de comércio, garantia do crescimento econômico e o desenvolvimento social. Defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais, ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais. No campo educacional se manifesta de forma específica, com alguns itens cruciais: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e a produtividade. A vertente neoliberal não inclui a educação no campo social e político, passando a ser integrada ao mercado, desta forma, problemas econômicos, sociais, culturais e políticos abordados pela educação são transformados em problemas administrativos e técnicos que uma escola modelo competitividade deve resolver. Estudantes são consumidores do ensino, e o

formação de professores ao mundo da produção e das competências que devem ser desenvolvidas pela e com a educação.

A alternativa que superaria aquela estrutura ideológica aponta para a perspectiva de formação humana geral e unitária, compatível com a perspectiva histórico-cultural³⁰, ontocriativa³¹ (FRIGOTTO, 1984, 1987, 1985, 1998) numa perspectiva da concepção de educação e formação omnilateral (MARX, 1983; 1986; 2012; 2004; GRAMSCI, 1982; 2004; LUKÁCS, 2010) apontadas como possibilidades para um projeto ético-político de formação continuada de professores.

Nesses termos, se configuram as **hipóteses** preliminares de inquiria no presente trabalho:

a) As políticas de formação continuada pautam-se num discurso fetichizado³² da própria formação e reforça a promessa de melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes e ampliação da empregabilidade;

professor fica conhecido como um funcionário treinado para capacitar os seus alunos a se integrarem no mercado de trabalho. Sobre este assunto consultar ainda, dentre outros, HARVEY, 2008.; APPLE, 2001. ; MORAES, 1998.

³⁰ A natureza social do psiquismo humano que tem sua origem na denominada Psicologia Histórico-Cultural, cujos proponentes foram Lev Semenovitch Vyigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) que se uniram em torno do desafio de edificar uma base comum à psicologia, buscando uma concepção filosófica determinada nos princípios fundantes do materialismo histórico dialético.

³¹ A perspectiva advém da compreensão do trabalho na sua dimensão de criação do ser humano (ontocriativo) e as formas históricas que assume o trabalho nas sociedades de classes; o contexto atual da globalização ou mundialização do capital e o desemprego estrutural. As relações e intercâmbio entre homem e natureza de criação e recriação mediadas pelo trabalho, conhecimento, ciência e tecnologia para produção e reprodução da existência humana visando responder em âmbito econômico-artístico-cultural-linguagem obter respostas às múltiplas e históricas necessidades. Mais informações, dentre outros, consultar: Frigotto, G. **Trabalho como princípio educativo**: por uma superação das ambiguidades. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, 11 (3): 175 - 192, set./dez. 1985; Frigotto, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento**, dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1987; Frigotto, G. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984; Frigotto, (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998; Lukács, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, nº 4, 1978, pp. 1-18; Marx, K. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

³² Segundo o Minidicionário da Língua Portuguesa Aurélio, o termo *fetich* significa “[...] objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto [...]” (Holanda, 1993). Na seção “[...] O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo” do capítulo 1 do *O Capital*, Marx mostra como uma coisa, ou uma aparente relação entre coisas, esconde na verdade uma relação social. “[...] a primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas [...]” (1988, p.70). Ou ainda, a mercadoria “[...] nada mais é do que determinada relação social entre os próprios homens que para eles assume aqui a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas [...]” (1988, p.71). Assim, pode-se deduzir que é a esse processo, pelo qual, essas relações se tornam invisíveis, fazendo aparecer tão somente a coisa, o objeto, a mercadoria, de forma isolada, desconectada, que Marx chama de fetichismo. MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. V. 1. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

b) Os cursos realizam uma formação descontextualizada, desigual, subordinada e utilitária ao sistema, se alimentam de fundamentos que não suportam o projeto societário que idealizam e, portanto, não garantem a proposta de formação e acabam por se constituir peça de manobra para o capital especulativo interessado apenas na realização do valor;

c) Os programas de formação continuada fornecem a base teórica mista que não se articula com os propósitos de ampliação da qualidade por meio da formação omnilateral de educação humana, consolidando a preparação para o trabalho reproduzindo a divisão de classe;

d) Os cursos/programas legitimam o retrocesso das ideias pedagógicas, em especial as concepções de ensinar e aprender, a partir de um desenho da concepção tecnicista de educação onde a escola adapta-se aos princípios e valores do mercado;

e) As estratégias de formação continuada para professores de Ensino Médio, em acordo com as propostas político-pedagógicas para este nível de ensino estão mudando a formação do jovem no sentido de trabalhar com a pesquisa, através da interligação entre ciência e técnica.

Buscou-se o alicerce teórico de autores do pensamento social e pedagógico brasileiro³³ (PRADO JR, 1972; FERNANDES, 1981; OLIVEIRA, 1998; 1999; 2002; 2003) compreender a relação dialética entre a formação e atendimento ao sistema capitalista e como a educação pela via da formação dos professores se insere nesse processo.

Nesta perspectiva, o **objetivo geral** foi o de **conhecer, compreender e interpretar a dinâmica de organização das políticas de formação continuada de professores da rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul, analisando se o desenvolvimento das políticas de formação continuada ofertados consolidam as políticas de Ensino Médio dos Estados e se apresentam, nesse processo formativo, possibilidades/ou alternativas à formação omnilateral e contra-hegemônica de qualidade sociocultural.**

Para tanto, os **objetivos específicos** da investigação estão assim constituídos:

³³ PRADO JUNIOR, 1972.; FERNANDES, 1981.; OLIVEIRA, 1998. 1999; 2002.; 2003.

- Levantar e analisar a produção sobre a formação continuada de professores a partir dos resumos das dissertações e teses disponíveis no banco de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação das Universidades dos dois Estados da Região Sul no período correspondente a 2006-2013, bem como, trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho GT8- Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEdSul)³⁴.

- Analisar as relações de trabalho e formação do trabalhador sob o modelo da acumulação flexível, as mudanças nestas relações e os novos contornos na base produtiva, a nova base de formação para o trabalho que fomenta a política educacional para o Ensino Médio.

- Investigar os programas de formação continuada de professores desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação dos Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul a partir de ações extensionistas resultantes da parceria entre universidades públicas e secretarias de educação, bem como as propostas de formação das escolas;

- Analisar as estruturas teóricas que alicerçam os programas de formação continuada nos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul, bem como analisar os limites e as possibilidades de contribuição das experiências de formação continuada realizadas nos Estados em pauta para o desenvolvimento de uma perspectiva de formação docente ontocriativa e contra-hegemônica. Neste processo, busca traduzir ou identificar os fios discursivos que alicerçam os currículos, os temas pedagógicos da formação continuada dos profissionais da educação, bem como, dimensionar os resultados obtidos presentes nos materiais e nos discursos circulantes. Busca, ainda, descrever formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas que traduzam impulsos para a formação continuada de qualidade pedagógica para os professores e que consubstanciadas na disposição dos seus programas e cursos de formação, periodicidade e saberes teórico-metodológicos envolvidos ampliem os resultados para além dos muros da escola.

³⁴ Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul iniciou em 1998 na UFSC. Trata-se de um evento organizado pelo Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação e uma instância regionalizada do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Nacional. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=anpedsul&sublink=historico_anpedsul>. Acesso em: 16 jun 2012.

Por este caminho pretende-se demonstrar a estrutura organizacional de trabalho na escola para impulsionar a formação continuada dos professores; os programas e cursos de formação; a periodicidade; saberes teórico-metodológicos envolvidos que permitam compreender igualmente outras questões pertinentes ao estudo.

A partir do exposto em consonância com o objeto de pesquisa e o estudo analítico desejado, a opção metodológica foi pela abordagem da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2012; FLICK, 2009; DENZIN, LINCOLN, 2006), utilizando-se como estratégia de pesquisa, o estudo de caso (YIN, 2010; GIL, 2009) tendo como suporte teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural³⁵ (VIGOTSKI, 2004; LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY, 2005; FACCI, 2004; DUARTE, 2004; LIBANEO, 2004). As técnicas para a coleta dos dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas (CHIZZOTTI, 2012; FLICK, 2009). Os dados foram obtidos em escolas da rede escolar pública de Cascavel/PR e de Santa Maria/RS. Foram entrevistados 16 professores e 32 alunos no RS e 27 professores e 53 alunos no Paraná, totalizando 43 professores e 85 alunos, além da análise de documentos técnicos e oficiais, legislações, planos, cursos, programas e ações de formação continuada promovida pelas Secretarias de Estado da Educação e pelas escolas.

Os dados foram interpretados com base o fundamento em Bardin (2011) que concebe a Análise de Conteúdo como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações verbais e não verbais que visam obter, por procedimentos sistematizados e objetivos, a descrição das mensagens e indicadores quantitativos e a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção das entrevistas, depoimentos, questionários, gestos e posturas, verbos e outros comportamentos. A sistematização considerará as etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

³⁵ Mais informações consultar, dentre outros: VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L.S. **Psicologia e pedagogia, bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.; FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e a psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.; DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.; LIBANEO, José C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, Vol. 35, dic. 2004.

Por fim, buscou-se como apoio para o desenvolvimento da pesquisa, dados de campo em duas escolas localizadas em região central e duas em região periférica nas cidades destacadas.

Para a estruturação da tese, entre as possibilidades de organização e ordenação das ideias, iniciou-se com a reflexão acerca do sistema social no qual vivemos, ou seja, o sistema capitalista e os efeitos do seu desenvolvimento mundial, e as interferências na subjetividade do trabalho do professor.

O primeiro capítulo trata das definições conceituais no campo da formação continuada, os fundamentos teóricos, os fundamentos legais e o estado do conhecimento sobre o que dizem as pesquisas acerca do tema.

O segundo capítulo destaca as relações de trabalho e formação do trabalhador sob o modelo da acumulação flexível, as mudanças nestas relações e os novos contornos na base produtiva, a nova base de formação para o trabalho que fomenta a política educacional para o Ensino Médio, o processo de trabalho no taylorismo/fordismo e na flexibilização toyotista, bem como, a valorização do trabalho estranhado³⁶ nesse processo. Percorrido esse caminho são delineados os fundamentos da mistificação da formação continuada nas relações entre as políticas do Ensino Médio e a efetivação das propostas de formação.

No terceiro capítulo estão as propostas de formação continuada do Estado do Paraná e do Rio Grande do Sul, considerando as políticas para o Ensino Médio em cada Estado, ou seja, o corpus discursivo dos programas de formação continuada de professores nos governos estaduais, a implantação de cursos de formação com vistas a compreender o papel da educação como uma política social do/no sistema capitalista. Neste capítulo, percorreram-se três momentos: primeiro acerca das orientações para consolidação da formação de professores para melhoria da educação básica a partir das políticas educacionais, em seguida compreensão e materialização dessas macroestratégias nas orientações dos documentos das secretarias estaduais, visando demonstrar o desenvolvimento e por último alcance das propostas nos municípios em face dos resultados que se deseja obter.

No quarto capítulo da tese, o referencial metodológico descritivo que orientou a elaboração e desenvolvimento da pesquisa. O capítulo divide-se em seções, inclui

³⁶ ANTUNES, Ricardo. O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**. v.15. n. 37, 2002. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=128>>. Acesso em 19 Jun. 2013.

introdução e apresentação de cada uma das partes e a caracterização do estudo quanto aos procedimentos técnicos. Uma seção para a definição do modelo de análise, contemplando a explicitação da estruturação da pesquisa, assim como a sua interação com As categorias da totalidade³⁷, mediação e contradição³⁸ que integram o campo da pesquisa. Ao adentrarmos a última parte apresentamos a análise dos dados, bem como a compreensão das questões pretendidas conforme os objetivos anunciados.

³⁷ [...] É uma das categorias nucleares da concepção teórico-metodológica de Marx, para quem o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva. (BOTTOMORE, 2012, p.561). ; “[...] a totalidade do materialismo dialético, [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se [...] seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas [...]” (LUKÁCS, 2007 apud PAULO NETTO, 2011, p. 58)

³⁸ KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

1 O TERRENO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS E DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Introdução

O objetivo deste capítulo é levantar e analisar a produção sobre a formação continuada de professores a partir dos resumos das dissertações e teses disponíveis no banco de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação das Universidades dos dois Estados da Região Sul no período correspondente a 2006-2013, bem como, trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho GT8- Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEdSul).

As contextualizações foram buscadas no campo de estudos da formação continuada de professores na vista de autores, nas concepções gerais e nas políticas de formação como são entendidas hoje. O campo da formação de professores vem ganhando destaque nos últimos anos, principalmente pelos novos arranjos do sistema produtivo mundial que têm atribuído um papel relevante à educação. Nesta direção, busca-se a formação continuada nas publicações e pesquisas da área.

A política de formação de professores é resultante de ordenamentos jurídicos e da legislação, da conjuntura social e estrutura econômica e dos campos teórico-práticos que constantemente, ora se dispersam, ora se renovam. Tal perspectiva de formação, a partir das premissas, adquire significado se for redimensionada, renovada e ampliada juntamente com a revisão de planos de carreira, de vencimentos do professor interligados à valorização profissional e a compreensão da escola pública como espaço democrático, de crítica e de formação para o exercício pleno de cidadania.

Desta forma, revisar os componentes da formação continuada de professores, valorizando o que resulta de positivo, compreendendo os campos limitados de sua ação é um dos compromissos que se requisita ao propor verificar como tem ocorrido e por qual caminho têm se inserido a formação continuada de professores nos sistemas públicos de ensino.

1.1 A inserção do conceito de formação como discurso no campo educacional

Não é de hoje, conforme afirma Ianni (1996), os Organismos Internacionais (OI) incentivam ações de modernização dos diversos países nos moldes da ocidentalização³⁹. Isso tem ocorrido no campo da cultura, da economia, da política e das diversas esferas da vida social. Para o campo educacional há a compreensão de que tanto o aluno, quanto o professor não estão preparados para os novos arranjos produtivos e que para formar este novo trabalhador, os professores precisam estar mais bem preparados e atualizados. Desta forma o tema da formação continuada se insere como uma política de importância vital e mola propulsora nas mãos dos taticistas políticos (NOSELLA, 2004b).

Conforme afirmam Xavier e Deitos (2006)

[...] a política educacional nacional atende eficientemente aos preceitos ideológicos e às metas programáticas neoliberais. Essas metas se traduzem num discurso pela universalização e pela qualidade educacional, particularmente no âmbito dos diversos níveis e modalidades da educação básica e na direção da propagação extensiva do acesso ao ensino superior. Vários mecanismos operacionais, institucionais, pedagógicos (diretrizes educacionais) e financeiros ganharam maior aprofundamento e ênfase pragmática na implementação da política educacional nos últimos quinze anos. Esses mecanismos conjugam vários instrumentos de ação política e controle financeiro e ideológico. [...] (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 81).

Os mecanismos deste controle se manifestam nas diversas orientações dos organismos internacionais (OI) como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no caso da América Latina o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

No campo das políticas de formação de professores estas apontam ser a escola a principal responsável pela formação do trabalhador, pois deve capacitar (pelo conhecimento, valores e atitudes) para o sucesso do sistema produtivo e o professor deve operacionalizar tal formação. Nesta ótica, destaca-se no âmbito das produções literárias sobre o tema formação de professores especialmente a

³⁹ IANNI, Otavio. Ocidentalização do mundo. In: **Teorias da globalização**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p.45.

UNESCO⁴⁰ pela concentração de publicações sobre o tema no período de 2004 a 2011.

Há um grau de prioridade para a capacitação profissional dos professores na agenda das políticas educativas, nos documentos legislativos, recomendações e acentuação com os efeitos que a formação tem sobre o professorado. Não passa despercebido o interesse financeiro e fascínio mercantilizador que a formação continuada exerce sobre instituições de grupos empresariais, dentre eles bancos e institutos privados. São possibilidades de consultorias, assessorias pedagógicas, venda de programas, materiais didáticos, sendo esta uma vantajosa “indústria da formação” (ESTRELA, 2006, p. 44).

Conforme asseveram Collares; Moysés e Geraldi⁴¹ (1999),

[...] como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à ‘qualificação’, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetida a uma avaliação negativa [...] (COLLARES; MOYSÉS e GERALDI, 1999, p.203).

Nos países em desenvolvimento, onde proporções consideráveis de professores não satisfazem as exigências de qualificação e capacitação, a formação durante o exercício profissional visa principalmente à atualização da qualificação dos professores, o que exerce impacto significativo sobre os orçamentos da área de educação. Neste caso, os investimentos são ampliados e o tema passa a ser destaque nas políticas públicas educacionais.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL/MEC, 1999). Com efeito, conforme apontam Xavier e Deitos (2006), da Independência do Brasil aos dias atuais muitas “[...] bandeiras programáticas e pragmáticas, promessas, ações,

⁴⁰ As publicações referidas são: UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004; TELES, Jorg L.; MENDONÇA, Patrícia R. M. **Educação na diversidade**: experiências de formação continuada de professores. UNESCO. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.; BALZANO, Sônia. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.; GATTI, Angelina B.; BARRETO. Elba S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.; GATTI, Angelina B.; BARRETO. Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli Eliza. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

⁴¹ COLLARES, Cecilia A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. GERALDI, João Wanderley. A educação continuada: a política da descontinuidade. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XX. Nº 68, 1999.

diretrizes, legislação e política estatal nacional não conseguiram sanar problemas educacionais elementares” (XAVIER; DEITOS 2006, p. 82), dentre eles são destacados:

[...] o analfabetismo, a universalização do acesso à escola básica, a precarização das condições profissionais e salariais dos trabalhadores em educação, **a ausência de condições para a formação permanente dos educadores** e a progressiva deterioração dos conhecimentos básicos traduzidos nas diretrizes curriculares implementadas pelas instituições da aplicação de recursos à educação. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 81-82, grifo nosso).

Esta fragilidade da formação dos docentes foi também destacada por Davis; Nunes; Almeida (2009) e Gatti e Barreto (2009) ao apresentarem a discussão sobre as categorias de oferta de cursos, com características e condições de profissionalidade.⁴² Deste modo os anseios pela qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens e o desenvolvimento profissional dos docentes na formação continuada se torna um campo deveras fecundo de trabalho e de interesses. Tal fato é explicitado numa pesquisa⁴³ realizada pela Fundação de Estudos e Pesquisas Educacionais Victor Civita (FVC), sob o título “Falta política de formação continuada para os professores no Brasil”⁴⁴ e aponta a ausência de política sistemática para a formação de professores, o que dificulta a atualização dos docentes. Na visão da diretora executiva da FVC “[...] o papel da formação continuada é aperfeiçoar os conhecimentos com impacto diretamente no ensino.” (FVC, 2011, p.1). A pesquisa destaca algumas prioridades para que secretarias estaduais de educação tornem a formação continuada mais eficiente:

1-Investir na formação inicial dos professores;

⁴² Entende-se por profissionalidade o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem o cerne do ser do professor conforme expressado por SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999, p. 65.; Mais informações consultar dentre outros, BRZEZINSKI, I. **Profissão docente: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.; SHIROMA (2003, p. 61-79; 2003b, p.267-281); SHIROMA; EVANGELISTA, 2010. Verbete Profissionalização docente.; SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 525-545.

⁴³ Pesquisa coordenada por Claudia Davis encomendada pela Fundação de Estudos e Pesquisas Victor Civita. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros. Relatório final de pesquisa. São Paulo, 2011.

⁴⁴ Falta política de formação continuada para os professores no Brasil. Disponível em:<<http://www.fvc.org.br/pdf/07-06-11-form-cont-todos-educacao.pdf>> Acesso em 16 abr. 2013.

- 2- Coordenar a oferta de formação continuada com a oferta nas etapas da vida profissional dos docentes mediante quatro tipos de formação: dirigidos aos ingressantes; voltados aos que estão mudando de segmento ou de nível de ensino; os direcionados a estimular a autonomia do professor; os delineados para docentes com mais de 15 anos de profissão;
 - 3- Desenvolver políticas que formem e fortaleçam em conjunto o corpo docente e a equipe gestora;
 - 4- Ampliar a oferta de formação para atender todos os níveis e modalidades de ensino, não restringindo às áreas de Português e Matemática;
 - 5- Trabalhar em parceria com as universidades;
 - 6- Incentivar a continuidade de programas bem sucedidos;
 - 7- Investir na socialização de experiências;
 - 8- Desenvolver ações de formação continuada que contribuam para aumentar o capital cultural dos docentes;
 - 9- Ampliar o tempo dedicado às ações de formação para que não se restrinjam apenas as reuniões pedagógicas coletivas na escola;
 - 10- Apoiar e incentivar a experimentar as novas práticas e empregar inovações divulgadas na formação continuada;
 - 11- Avaliar os resultados dos programas de formação continuada.
- (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.104-108)

A pesquisa referida foi encomendada pela FVC sendo necessária uma avaliação crítica dos motivos que envolvem o crescente interesse do segmento privado com a formação continuada docente, visto que os discursos se confundem entre os interesses do capital e os propósitos de educação emancipadora para reverter a ineficiência dos professores. Nas palavras de Saviani “[...] é preciso cautela para não cair na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora finalmente, teriam se apoderado das nossas elites econômicas e políticas [...]”.⁴⁵

Imbernón (2010) menciona que a maioria dos estudos sobre a formação continuada, passou de uma fase descritiva para uma fase mais experimental em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema. Revela o autor que “[...] atualmente existem evidências quase inquestionáveis para aqueles que, de uma forma, ou de outra se dedicam a formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar.” (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

A formação continuada de professores de forma geral tem sido destacada em diferentes especificidades, tanto na função, como para preencher lacunas deixadas pela formação inicial. É a apontada como meio para reparar as dificuldades surgidas na escola, forma de inserir políticas, divulgar programas governamentais, de obter

⁴⁵ SAVIANI, Dermeval. **PDE**. Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 43.

certificados para mudanças de nível, de salário e na carreira, de atender anseios de aprendizagem de conhecimentos específicos.

Neste correspondente os principais enfoques quanto ao conceito de formação continuada tem destacado o sujeito professor. O primeiro refere-se a que uma maior qualificação levaria os professores a aprimorar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas quanto à profissão. Noutro, a formação inicial dos professores é aligeirada e precária, portanto é central promover situações para superar as dificuldades no exercício profissional, a falta de conhecimentos científicos, desenvolver habilidades para aplicar, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas em sala de aula. Neste grupo encontramos os OI e a literatura que os sustenta e dentre eles autores brasileiros que prestam consultorias para as agências internacionais.

Quanto ao primeiro grupo, este entende que a formação continuada de docentes não vislumbra o desenvolvimento do professor individualmente e sim das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas. É a formação em serviço que tem sido incentivada pelos programas do governo federal e por grande parte das esferas governamentais e legitima a escola como um *lócus* de formação contínua e permanente, que possibilita estabelecer comunidades colaborativas de aprendizagem docente. Este enunciado expressa os eixos epistemológicos necessários para o desenvolvimento da formação continuada de professores. (NÓVOA, s.d.; FUSARI, 1988). Estes eixos foram também notados por Candau (1999), o que considerou centrais nas referências para repensar a formação de professores, a escola como espaço de formação continuada, valorização dos saberes da experiência docente e, também, considerar o ciclo de vida dos professores.

Acerca do termo formação continuada Gatti (2008) destaca que nos últimos tempos a denominação tem representado um enorme guarda-chuva que abarca desde cursos de extensão de natureza distinta, até cursos de formação que concedem diplomas profissionais de nível médio ou nível superior, cujas ofertas vão do virtual até o semipresencial. A formação continuada em estudos educacionais pode abarcar,

[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério [...]. [...] tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho

coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional [...]. (GATTI, 2008, p.57)

A autora refere ainda que as iniciativas em destaque proveem de inúmeros setores do sistema público, estadual, municipal ou federal, de diferentes áreas: educação, saúde, cultura e não raro, muitas destas iniciativas de formação continuada advindas do setor educacional apresentam a feição de programas compensatórios, que sem representar atualização ou aprofundamento do conhecimento, deseja simplesmente suprir aspectos da má-formação anterior. (GATTI, 2008).

Sobre os aspectos históricos da formação continuada no Brasil, Romanowski e Martins (2010) destacam o desenvolvimento profissional para complementação da formação inicial e, neste aspecto, compõe o quadro de condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente. Segundo as autoras a formação continuada efetiva-se desde longa data no Brasil, pois o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência.

A primeira tentativa de instituir uma escola para formar professores no Brasil se deu em 1º de março de 1823 quando da implantação da primeira escola pública no Brasil. Esta escola de Ensino Mútuo instalada nas dependências da Escola Militar no Rio de Janeiro foi a primeira forma de preparação de professores instruindo-os no domínio do método mútuo e no ensino das primeiras letras. Em 1827, a Lei de 15 de outubro, em seu artigo 4º previa que os professores sem instrução “[...] devem fazê-la em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”. (BRASIL, 1827, p. 71-72)

Na década de 1960 a formação continuada era de complementação profissional, uma espécie de reciclagem e treinamento, sob a forma de cursos de curta duração e palestras. A ênfase dos conteúdos estava na organização do planejamento do ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação. Os professores eram treinados para elaborar objetivos instrucionais para elaborar, controlar e medir a aprendizagem dos estudantes (ROMANOWSKI; ENS, 2010). É daquela década também, a organização tecnicista do sistema de ensino e das práticas pedagógicas.

A divisão do trabalho na escola impunha organização também técnica do ensino e de valorização do trabalho do professor. A formação continuada reduzia-se na aplicação do ensino de forma eficiente e eficaz.

A formação continuada na década de 1970 assumiu o formato que preserva até os dias atuais, pelo menos na nomenclatura: aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada e ênfase nos programas de formação dos professores. São cursos de curta duração, palestras e seminários, transmissão de conhecimentos aos professores praticamente adotando o formato dos cursos de formação inicial. A formação continuada passa a ser considerada na carreira docente para a promoção dos professores, a qual se realiza considerando a titulação, os cursos de nível superior de graduação, concluídos após o ingresso nos sistemas escolares.

A partir dos anos 1990, há uma nova configuração frente a perspectiva sociológica. Agora os professores são sujeitos de sua própria prática, adentra na probabilidade de formação a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NÓVOA, 1992).

O formato complexo da formação continuada referenciado por Gatti (2008, p. 57) na contemporaneidade também evidencia duas faces. A formação inicial, de qualificação mínima para o exercício profissional e também exigido pelos OI como critério de qualidade. No âmbito brasileiro, a implementação dessa formação se deu pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/1996, que estabeleceu a formação mínima de licenciatura em nível superior como exigência para o exercício da docência. Outras ações advieram desde a publicação desta lei, mais precisamente os Parâmetros em Ação, Programas de Desenvolvimento Profissional Continuado e a Rede de Formadores, que são programas patrocinados pelo MEC em parceria com municípios e instituições de formação; os Programas Educacionais por Computação (PEC) que são programas da Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC) e posteriormente transformados na UniRede a Universidade Virtual Pública do Brasil⁴⁶ que, em 2000, passou a oferecer

⁴⁶ A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Foi uma política de Estado que visava a democratização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade com processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação, reduzindo distâncias regionais e institucionais. A UniRede deu suporte ao surgimento de Programas implantados em todo o país como por exemplo o ProLicen 1 e 2 e a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

além do curso de Pedagogia, Licenciatura e Pós-graduação. A UniRede viria ter um importante papel na criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A outra face é da formação continuada que basicamente em dias atuais visa a requalificação ou a atualização do profissional em exercício. Esta formação pode se constituir desde cursos livres até os cursos de pós-graduação e tem sido um importante instrumento para determinar os planos de carreira nos sistemas de ensino.

Para o caso das pesquisas acadêmicas o tema formação continuada se constitui como um campo da ciência pedagógica que está representado em trabalhos nas mais diversas áreas do conhecimento, em plena ascensão. O volume de trabalhos na produção acadêmica representa a importância e qualificação do tema, seja pelo excesso de informação⁴⁷ ou pela ausência dele. O procedimento denominado estado da arte⁴⁸ teve seu nascedouro e marco histórico pelos idos da década de 1980 por indicação de Lüdke (1984), no seminário “A Didática em Questão”⁴⁹ conforme relatam Romanowski e Ens⁵⁰. Ainda sobre esta questão relatam as autoras a partir de Brandão (1986, p. 7) que os trabalhos denominados estado da arte são usuais na literatura científica americana, pouco conhecida pelos pesquisadores brasileiros. O termo resulta da tradução do Inglês e objetiva realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto, a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área.

Muitos desses estudos do tipo estado da arte são realizados através da UNESCO. Entre eles, “Formação docente no Brasil” (MELLO; LUZ, 2005); “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina” (BALZANO, 2007); “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI, BARRETO, 2009); “Políticas docentes no Brasil” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011) “Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” (UNESCO, 2004). Destacam-se também nesta direção e não vinculados a UNESCO: “Formação

⁴⁷ Parte-se da premissa de que há uma espécie de pauperização do campo denominado formação continuada. Toda e qualquer ação passa a ser assim denominada. Desde um encontro pedagógico até o estudo de um texto.

⁴⁸ Cf. nota 31.

⁴⁹ Os seminários “A Didática em Questão” aconteceram em 1982, 1983 e 1985 e em 1987 denominou-se “IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino” (1987). Sobre este assunto ver: SILVA, Marilda. **O movimento a didática em questão**: alguns de seus embaraços. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

⁵⁰ ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006, p. 40.

continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros” (FVC, 2011) e o mapeamento e balanço crítico da produção científica discente no Brasil realizado por Brzezinski e Garrido (2006).

O que move o pesquisador quando se trata de objetos de pesquisa são os indicadores de como andam os estudos e pesquisas acerca do seu tema nas pesquisas nacionais. Desta forma, foi salientado por André et al. (1999) sobre o número de trabalhos e pesquisas produzidas que contemplam propostas de governo ou de Secretarias de Educação programas ou cursos de formação continuada e processos de formação em serviço:

Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação. (ANDRÉ et al., 1999, p.302)

Por este enunciado previu-se que havia considerável número de pesquisas e produções sobre propostas de governos e secretarias de educação, envolvendo a temática em tela. Em se tratando do tema formação continuada que seria basicamente a fonte de alimentação da pesquisa, a relevância parecia ter perdido o fôlego. Contudo, ao iniciar as consultas aos trabalhos e pesquisas desenvolvidos na Região Sul na particularidade dos Estados do RS e do PR, a gama de possibilidades para pesquisa revelou-se com dimensões e possibilidades bastante diversificadas de proposições.

Para o arrolamento da produção sobre formação continuada de professores nos Estados objeto dessa pesquisa, levantou-se os trabalhos apresentados no evento bianual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação da Região Sul (ANPESul) no período compreendido entre 2006-2013 e que contivessem no título e/ou nas palavras chave o descritor no assunto “formação continuada”, não sendo delimitada a modalidade de ensino e o grau. Considerando que alguns trabalhos possuem o descritor no título do trabalho e não na palavra chave, outros ainda, nas palavras chave e não no título, tais trabalhos foram também computados na listagem final. Outras concepções da formação continuada foram identificadas,

mas sem necessidade de observações. No caso da ANPESul foram registrados sete (7) trabalhos no ano de 2006, nove (9) no ano de 2008, quatorze (14) no ano de 2010 e em 2012 foram registrados vinte e seis (26) trabalhos que referenciam a formação continuada de professores.

Quanto as Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das universidades localizados nos Estados em pauta verificaram-se no Rio Grande do Sul sete (7) Programas de Mestrado e seis (6) Programas de Mestrado e Doutorado em Educação recomendados e reconhecidos⁵¹ pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No Estado do Paraná foram quatro (4) Programas de Mestrado e quatro (4) Programas de Mestrado e Doutorado em Educação também recomendados e reconhecidos pela CAPES. Na consulta ao Banco de dados destaca-se que alguns PPGEs não disponibilizam e não atualizam os acervos. Alguns dados das bibliotecas centrais das Instituições de Ensino Superior (IES), de PPGEs e o banco de dados da CAPES não estão combinados o que ocasionou divergências e oscilações quanto aos dados finais.

Foram objeto dessa pesquisa os PPGEs do Estado do Rio Grande do Sul: Centro Universitário La Salle-UNILASALLE; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUI; Universidade de Caxias do Sul-UCS; Universidade de Passo Fundo-UPF; Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC; Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS; Universidade Federal de Pelotas-UFPEL; Universidade do Rio Grande-FURG; Universidade Federal de Santa Maria-UFSM; Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Da análise gaúcha foram encontradas cinquenta e três (53) dissertações e dez (10) teses de doutoramento, abordando o tema da formação continuada.

⁵¹ BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestrados e Doutorados acadêmicos reconhecidos e recomendados. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao&codigoRegiao=http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao&codigoRegiao=4&descricaoRegiao=Sul>>. Acesso em: 11 Fev. 2011; 19 Dez. 2013.

Quadro 1: Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Rio Grande do Sul

PPGEs	PROGRAMA	DISSERTAÇÕES	TESES
UNILASALLE	Mestrado	05	00
PUC-RS	Mestrado e Doutorado	12	02
UNIJUI	Mestrado	08	00
UCS	Mestrado	02	00
UPF	Mestrado e Doutorado	07	00
UNISC	Mestrado	01	00
UNISINOS	Mestrado e Doutorado	03	02
UFSM	Mestrado e Doutorado	07	01
UFRGS	Mestrado e Doutorado	07	06
FURG	Mestrado	00	00
UFPEL ⁵²	Mestrado e Doutorado	01	00
TOTAL		53	11

Quadro 1: Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado Rio Grande do Sul no período 2006-2013. Elaboração da autora.
Fonte: PPGEs/CAPES⁵³ 2006-2013.

No Estado do Paraná os Programas de Pós-Graduação em Educação analisados foram: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Cascavel; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Francisco Beltrão; Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Dessa análise resultaram sessenta e duas (62) dissertações de Mestrado e sete (07) teses de doutorado.

⁵² Dados da IES não disponíveis para visualização e /ou incompletos.

⁵³ Os cursos de mestrado profissional, mestrado (acadêmico) e doutorado avaliados com nota igual ou superior a "3" são recomendados pela CAPES.

Quadro 2: Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Paraná

PPGEs	PROGRAMA	DISSERTAÇÕES	TESES
PUC/PR	Mestrado	30	06
UEL	Mestrado	05	00
UEPG	Mestrado e Doutorado	05	00
UNICENTRO	Mestrado	00	00
UFPR	Mestrado e Doutorado	09	01
UNIOESTE-Cascavel	Mestrado	01	00
UNIOESTE-Francisco Beltrão	Mestrado	00	00
UTP	Mestrado e Doutorado	09	00
UEM	Mestrado e Doutorado	03	0
TOTAL		62	07

Quadro 2: Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) do Estado do Paraná no período 2006-2013. Elaboração da autora.

Fonte: PPGEs/CAPES, 2006-2013.

Acerca da palavra-chave, o chamamento geral foi dado pelo assunto formação continuada de professores podendo este se desdobrar em outros termos pré-fixados: formação em serviço, formação permanente com idêntico significado nas diferentes modalidades. As várias palavras-chave⁵⁴ encontradas, bem como relações estabelecidas pelos autores pesquisadores e seus anseios de pesquisa, nos revelaram um aporte substancial de interesses perpassando por diferentes

⁵⁴ As palavras-chave aqui citadas são de cunho ilustrativo e foram escolhidas aleatoriamente a partir das 341 encontradas nas teses e dissertações dos PPGEs do PR e RS, para demonstrar a diversidade de interesses que cercam o mundo da formação continuada. [...] Formação Continuada de Professores. Formação Contínua. Formação Continuada. Formação Permanente. Formação em Serviço. Formação do Professor. Aprendizagem Colaborativa. Tecnologia de Computadores. Desenvolvimento Profissional. Ensino Superior. Contextualização. Contradições e Possibilidades. Educação Permanente em Saúde. Subjetivação. Governo. Práticas de Liberdade e Formação Continuada. Profissionalidade e autonomia. Formação em Processo de Trabalho [...]. [...] Formação Integral e Humana Educação. Paradigma. Tecnologia. Professores Iniciantes. Ação Reflexiva. Educação Superior. Formação de professores (Formação Pedagógica). Escola e Universidade. Formação Prática do Professor. Pesquisa na Formação do Professor. Políticas Educacionais. Docência. Formação. Formação Continuada do alfabetizador. Processos e Práticas de Formação. Formação Integral e Humana. Educação Profissional. Prática Pedagógica. Educação Básica. Sabedoria Prática (*phrónesis*). Ação Humana. Professor universitário. Formação de Professores. Pedagogia Hospitalar. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Violências nas Escolas. [...]. [...] Avaliação Educacional. Ensino Médio, Cotidiano Pedagógico. Saberes Docentes. Práticas Docentes. Educação a Distância. Design Instrucional. Paradigma Conservador. Paradigma da Complexidade. Mídias Educativas. Epistemologia da Prática. Participação. Reflexão pedagógica. Inovação. Ensino Fundamental. Complexidade. Espaço-Tempo. Poder-Saber. Modernidade. Desconstrução. Currículo. Intersubjetividade. Transdisciplinaridade. Metaverso. *Second Life* [...].

áreas do conhecimento e modalidades de ensino, apontando a relevância do tema, o interesse dos professores e as configurações que a temática assume no tempo presente tendo em vista o período analisado.

Pensar em formação continuada de professores provoca algumas inquietações. Ao adjetivarmos como “continuado” um processo educacional, é possível que já o estejamos inserindo numa determinada concepção de educação, pois reduzido ao campo da formação intelectual, se estabelece como domínio do conjunto de conhecimentos que deve estar sempre atualizado e informado. (COLLARES, et al. 1999). Desta forma, a expressão “continuada” remete a uma dimensão do tempo, de irreversibilidade da história, podendo ensejar que estejamos concebendo “[...] uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um ‘tempo zero’, pois substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história [...]”.⁵⁵

A expressão “continuada” neste âmbito de inquietudes, desenho e universo simbólico para além das propriedades representacionais e do significante do termo, compreende o processo de formação como unificação de conhecimentos sobre a natureza das coisas que se insere no campo da produção de conhecimentos sólidos capazes de transformar realidades e se constituírem instrumentos de disseminação cultural. Nesta direção, se distancia do mero subterfúgio semântico e da repetição gráfica para compor o projeto real que versa sobre os fins da educação e nos princípios do ensino⁵⁶ e faz avançar o plano histórico-social de educação escolar e formação. A composição do campo sólido é, para tanto, a política educacional revertida em ação permanente e transformadora dos universos educacionais dos estudantes que adentram os espaços das escolas públicas.

As iniciativas hodiernas do estudo observadas nos primórdios da pesquisa deram conta de que as evidências de mudanças substanciais eram tímidas quando se tratou da qualidade educacional dos professores inseridos em programas de formação continuada, o mesmo acontecendo com as aferições da aprendizagem total dos estudantes. Neste aspecto, a organização de programas de formação continuada necessitava fazer avançar com maior precisão conteúdos descontextualizados para se constituir em uma consistente aprendizagem teórica

⁵⁵ Op. cit. COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 221, grifo do autor.

⁵⁶ Com referência respectivamente os Artigos 2º e 3º da LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

baseada nos fundamentos do mundo do trabalho, da pesquisa como princípio educativo, questões estas que ainda não estavam plenamente asseguradas conforme expressão dos professores, as quais serão apresentadas em outro capítulo deste trabalho.

Os desafios impostos pelas mudanças e transformações operacionalizadas na reorganização mundial, a partir da lógica da internacionalização do capital e das relações do trabalho do ponto de vista da prática concreta, demonstra que no campo da formação de professores podem ser direcionadas aos profissionais da educação alternativas para a sua formação com base nos interesses do capital, pela via da inserção da ideologia da sociedade do conhecimento⁵⁷. A formação assim compreendida tem requisições impactantes, principalmente, no mundo tecnológico e de *websites* que permeia o ideário do professor sobre a importância para compreender o mundo sofisticado da informação e nele inserir os estudantes trabalhadores.

Não é de hoje que se pensa numa política global de formação fundamentada no debate que vem sendo desenvolvido no âmbito da Política Educacional mais ampla para a formação docente. O relevo pode ser traduzido com Frigotto (1996a) ao mencionar que qualquer perspectiva de profissionalização do educador deve considerar não só a formação inicial, mas também a formação continuada, uma valorização dos profissionais com condições de trabalho adequadas para o exercício da profissão e o desenvolvimento de uma política salarial unificada. Desta forma há a insistência em um projeto de melhoria da formação inicial e de sistematização da formação continuada. No que se refere especificamente a formação continuada, o entendimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é que esta deve:

- Constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;
- Ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, verticaliza e complementa conhecimentos profissionais;
- Estar fincada nos objetivos do projeto político pedagógico da instituição em que atua o profissional que pretende se aperfeiçoar;
- Respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor;
- Resguardar o direito à especialização permanente do professor;
- Ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;
- Valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;

⁵⁷ Sobre isto consultar, dentre outros: MASSON; MAINARDES, 2011.; DUARTE, 2008.

- Assumir caráter de especialização ao verticalizar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;
- Levar em consideração três níveis: o pessoal, enquanto crescimento profissional, o institucional, da agência formadora e da agência contratante, articulado com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e o nível sócio econômico, à medida que se insere em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;
- Desenvolver uma política de fixação do profissional na instituição em que ele atua;
- Ser uma forma de desmascarar as precárias condições de trabalho e salariais do professor, compreendendo-o como trabalhador intelectual;
- Fornecer elementos para a avaliação e reformulação de cursos de formação de profissionais da educação. (ANFOPE, 1996, p. 25).

Os elementos descritos pela Associação são fundamentais para propostas de formação continuada, contudo, mais significativamente acentuados após a LDB 9394/1996 quando abrange a formação continuada como direito do professor. Tal fato, porém, não tem sido suficiente para que se efetive o dever da oferta e não assegura que as interfaces relacionadas à qualidade dos cursos e as interconexões com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as condições de realização do trabalho, bem como, as perspectivas de avaliação e retroalimentação sejam observadas. A formação continuada de professores nestes aspectos permanece como espaço de luta por sua efetivação na totalidade e na assunção de seu caráter permanente e articulado com base em uma política orgânica das instituições.

Conforme se alcança a formação continuada, por este teor processual, se distingue também seu caráter de *continuum*, continuidade na incompletude e na inconclusão. Talvez concorra daí a constituição do maior compromisso de formação por parte do professor e das políticas educacionais na busca por educação permanente. O pleno exercício do seu direito à formação o coloca em dimensão de autonomia, de capacidade de envolvimento teórico-prático eficiente sobre seu fazer, tendo clareza de que este saber não se concebe jamais pronto e conclusivo. Perpassa por aí o compromisso político com a formação que se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico.

Conforme Gramsci,

[...] assim como se buscou aprofundar e ampliar a 'intelectualidade' de cada indivíduo buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada 'alta cultura', em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área'

escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, Caderno 12, 2006, p. 19)

A qualificação destes intelectuais de alto nível segue por um movimento contraditório em que sua elevação de nível de formação é comprometida por elementos como gestão da carreira, salário, *status* profissional e outras articulações que se inserem no contexto de sua atuação. Trata-se de políticas educacionais que não redimensionam o grau de importância do trabalho do professor e o sentido de qualificação que deseja ser efetivada.

Isto se confirma com Sagrillo, Pereira e Zientarski (2012, p.1051), ao afirmarem que, sob a estrutura da sociedade capitalista, a formação continuada em serviço tende “[...] a servir para treinamento dos professores e adaptação às determinações das reformas educacionais” e ao deslocar “[...] para o indivíduo e para a própria escola a responsabilidade por sua formação” forma uma espécie de contradição na “corresponsabilidade formativa”.

Como observado há que se fortalecer a luta por melhorias na situação de trabalho, dando ênfase a um maior envolvimento político e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as políticas de formação continuada para que a escola democrática possa se tornar uma realidade.

Na parte seguinte buscou-se compreender o campo da profissionalização e constituição da profissionalidade dos professores pela via da formação continuada e as formas pela qual a atuação profissional dos professores e profissionalização coexistem.

1.2 Profissionalização e política de formação continuada de professores

Na formação do profissional da educação⁵⁸, o educador⁵⁹ é aquele que exerce a docência e atividades técnico-pedagógicas, dando suporte às atividades de

⁵⁸ Sobre a conceituação dos termos trabalhadores e profissionais da educação, a CONAE (2010) assim referiu: “[...] o termo trabalhadores da educação se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores” [...]. Refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação e está “[...] ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos aqueles que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação que são em última instância são trabalhadores da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais”. (CONAE, 2010, p.77).

⁵⁹ Conforme a ANFOPE (1989, p. 13) citado por Freitas (1992, p.9) “O educador [...] é aquele que: tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua

ensino, o que requer formação específica. Desta forma, os espaços de compreensão das relações profissionais destes é o elemento essencial para a construção de sua *performance* formativo-profissional. Nesta perspectiva as situações formativas concretas, nas quais os professores compreendem o mundo pedagógico como ele é, exige um esforço coletivo destes profissionais no sentido de organização.

Fusari e Rios (1995) mencionam que as condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o tornam qualificado e, de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva.

A perspectiva do estudo continuado de professores no que se refere a competências e suas derivações tem levado em consideração as relações estabelecidas entre a competência para melhor inserção profissional em organizações de trabalho e aquelas relacionadas ao modelo de formação profissional e profissionalização⁶⁰ do professor. Ultrapassar a compreensão do ser competente e ter competência no mercado produtivo e competitivo para além das habilidades individuais da flexibilidade, da eficiência e operacionalização em conformidade com a globalização é o formato desejável no mundo do trabalho.

Reforçar a perspectiva de formação do professor a partir de competências, conforme explicita Kuenzer (2002), condicionaria o percurso da formação às situações e as tarefas necessárias à produção e reprodução de um fazer através dos métodos, dos procedimentos e das noções pedagógicas das competências de modo a “[...] capacitar o professor para que atenda e esteja habilitado às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização

área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere”.

⁶⁰ O Comitê Intergovernamental do Proyecto Principal de Educación para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC, 1993) definiu em 1993, a profissionalização como âncora das políticas de formação de docentes e de gestores e tomada como o conceito central para caracterizar as atividades educativas. Desta forma passou a ser entendida como um processo sistemático a ser desencadeado no âmbito educativo que, alicerçado em procedimentos e conhecimentos especializados, deve conduzir a decisão sobre o “como” se ensina e aprende e o “modo” de organizar a ocorrência de tais ações, as responsabilidades que devem ser estabelecidas considerando-se: os critérios éticos que regem a profissão; os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos; os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos. PROMEDLAC. Reunião do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO. 1993.; Consultar também Cf. Op., nota 20 neste trabalho.; BRZEZINSKI, 2002.

das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo.”⁶¹ Desta forma ao tomar-se pelo viés do modelo taylorista/fordista a formação dos professores se constituiria em “[...] capacitação parcelarizada por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo que o trabalho pedagógico nunca seja discutido em sua totalidade, dentro do espaço de sua realização: a escola.”⁶²

Sobre a formação de professores, especialmente o professor do século XXI, frisa a autora que este professor muito mais do que um animador,

[...] precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.⁶³ (KUENZER, 1999, p.171).

Ao professor de novo tipo cabe,

[...] ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade⁶⁴. (KUENZER, 1999, p.170.)

A formação continuada a ser oportunizada deve permitir ao professor conhecimentos consistentes, solidificados e precisos, o que compreende,

[...] estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os

⁶¹KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. et al. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002b, p.80.

⁶² KUENZER, Acácia Zeneida.; DELUIZ, Neise. **Pedagogia do trabalho na acumulação flexível**: os processos de “exclusão includente e inclusão excludente” como nova forma de dualidade estrutural. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/311/boltec311c.htm>. Acesso em 16 maio 2013.

⁶³ KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 20, n.68, Dez. 1999, p. 171.

⁶⁴ Id. *ibid.*, KUENZER, 1999, p.170.

vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade⁶⁵. (KUENZER, 1999, p.171)

Pela caracterização destes estudos, no conjunto rigoroso dos componentes que devem compor a preparação do professor se faz necessário inserir formas para compreensão da realidade, as articulações históricas, as bases da formação humana e social, bem como, a interpretação destas condições, tendo em vista a transformação e intervenção da realidade. É imprescindível também a formação pela pesquisa com práticas ligadas a extensão, bem como, sólida formação geral de graduação e pós-graduação. Sobre a questão docente e sua formação apontava Gramsci⁶⁶ (1982) que,

Não é completamente exato que a instrução não seja educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um 'recipiente mecânico' de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser 'abstratamente' negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O 'certo' se torna 'verdadeiro' na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo 'individual' (e muito menos individualizada), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o 'certo' de uma cultura evoluída torna-se 'verdadeiro' nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Daí porque é possível dizer que, na escola o nexa instrução-educação, somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta contra o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexa da instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. (GRAMSCI, 1982 p. 131-132, grifo do original).

⁶⁵ Id. Ibid., KUENZER, 1999, p. 171.

⁶⁶ GRAMSCI, Antonio. Para investigação do princípio educativo. In: GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

A obtenção de conhecimento ou qualificação para intervenção na realidade educacional com obtenção de diplomação e certificação, por estudos *Lato Sensu* ou de outra natureza e a conseqüente qualificação do professor nos aspectos de cursos de extensão, encontros de formação e aperfeiçoamento e outras formas de estudos, são algumas das propostas ditas essencialmente qualificantes pela via da formação continuada de professores e podem ser encontrados nas teses de Klammer⁶⁷ (2011), Stival⁶⁸, (2013) e Pinto⁶⁹ (2008).

Oliveira⁷⁰ (1999; 2000; 2004); Enguita⁷¹ (1991,1989), Ferreira Junior⁷² (1998), entre outros, salientam que na década de 1990 a vertente crítica das formas de qualificação do professor sinalizava para um processo negativo que remetia à proletarização à medida que avançava o capitalismo, conduzindo os aspectos da formação e trabalho docente à proletarização e degradação.

No âmbito das políticas institucionalizadas tem-se a intenção de que a articulação entre a formação inicial e a continuada deva acontecer no âmbito mais geral das políticas em todas as esferas administrativas. A proposta do MEC, em 2005 argumentava sobre a necessidade principalmente da formação articulada entre secretarias de educação e as universidades.

A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, é parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por conseqüência da qualificação permanente do trabalho docente. (BRASIL, 2005)⁷³

⁶⁷ KLAMMER, Celso Rogério. **Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2011. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

⁶⁸ STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Políticas de formação continuada de professores do Estado do Paraná e as violências nas escolas (2003-2010): limites e desafios**. 2013. 200f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

⁶⁹ PINTO, Carmem Lúcia Lascano. **Um trem chamado desejo: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do Ensino Médio**. 2008. 363 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2008.

⁷⁰ OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.; OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, M.R.T. **Política e trabalho na escola**. Horizonte: Autêntica, 1999.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

⁷¹ ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.; ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre (4), 41-61, 1991.

⁷² FERREIRA Jr., Amálio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 302 p. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

⁷³ BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. SED/MEC. Brasília, 2005.

Estes formatos também estão destacados em políticas posteriores a 2005. Algumas delas serão brevemente apresentadas na parte seguinte.

1.3 Políticas e proposições do MEC para formação continuada

Sabe-se que o Artigo 3º da LDB/1996, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação. Assim, ao salientar a importância e a conexão entre o educador e a educação reafirma também a ideia de que não há educação escolar sem escola e a valorização do profissional da educação implica em qualidade em todas as instâncias escolares, da gestão ao ambiente físico, estético, cultural.

De acordo com o Artigo 13 da LDB/1996 os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos estudantes;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1996)

E o Artigo 67 da LDB menciona que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação por meio de,

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II – **aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado** para esse fim;
 - III – piso salarial profissional;
 - IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI – condições adequadas de trabalho.
- § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.
- § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do Art. 40 e no § 8º do Art. 201 da Constituição Federal, são consideradas **funções de magistério** as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de

atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996. Grifo nosso)

Pelo exposto nota-se o elo entre o papel do professor, as exigências recomendadas para a formação e o fazer na escola. Há um pressuposto de valorização profissional e da educação escolar vinculado à obrigatoriedade da garantia do padrão de qualidade. Estão estabelecidos critérios aos sistemas e às escolas quanto a valorização dos profissionais da educação, no caso do FUNDEB (fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal) e na Resolução CNE/CEB nº 21/2009⁷⁴, baseada no Parecer CNE/CEB nº 9/2009 que estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério. Através desses documentos que tratam da carreira docente, há uma normatização do conjunto de referências focadas na valorização dos profissionais como medida indutora da qualidade do processo educativo. Desta forma, a valorização profissional do professor e da educação escolar devem ser exigências de programas de formação inicial e continuada, definidas para os sistemas educativos. Contudo, sabemos que exigência não é sinal de que de fato tais formatos se promovam na prática.

Também a centralidade e a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência conforme disposto na Resolução do CNE/CP nº 1/2006, é expressivo:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

Reforça-se sobre este aspecto que os domínios de conhecimento sobre a escola, juntamente com os saberes específicos de como se desenvolve o trabalho pedagógico no seu interior é garantia de que o conhecimento se produza nos alunos. (SAVIANI, 1997).

⁷⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 21/2009**. CNE: Brasília, 2009.

1.4 A Institucionalização do apoio segundo a vertente oficial - Programas Nacionais de apoio à formação continuada de professores

No âmbito das preocupações institucionais, não é de hoje que a formação continuada existe independentemente da forma como a concebemos intimamente. Constam dos acervos do Ministério da Educação um cabedal de situações por ele denominadas de formação de professores, independentemente, do correspondente “continuada” e que estão implementadas oficialmente como políticas de formação de professores por meio de diversas ações, programas e projetos institucionais.

1.4.1 Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Criada pelo Decreto Nº 5.800 de 08 de junho de 2006, é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, para o que deverá contribuir a metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, municípios e do Distrito Federal. A UAB objetiva principalmente: oferecer cursos de licenciatura de formação inicial e de formação continuada de professores para a educação básica pela oferta de cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a permitir o acesso à educação superior pública e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior nas regiões do País, fomentando o desenvolvimento institucional para que esta modalidade de educação, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação possa ser efetivada.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente viabilizam a adesão dos polos de apoio presencial, mantidos pelos governos locais e das instituições públicas de ensino superior ao Sistema UAB. Tais Fóruns, enquanto órgãos colegiados foram criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo MEC em janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a

formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. A UAB funciona como órgão articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais para atender às demandas locais por educação superior e estabelece a instituição de ensino que deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, a UAB assegura o fomento de determinadas ações para o funcionamento dos cursos. Com isso, são criados centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

1.4.2 Política de Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos

Iniciada em 2007, visa dar apoio a iniciativas que possibilitam o atendimento educacional com qualidade e aproveitamento aos professores e educadores que trabalham diretamente com jovens e adultos que estejam fora da escola ou em processo de alfabetização, escolarização e escolarização integrada à qualificação profissional. Apóia iniciativas que contribuam para ampliar, diversificar e melhorar a qualidade da oferta de formação continuada de professores das redes de ensino públicas. Os Órgãos colegiados de monitoramento, controle e avaliação das políticas públicas nos eixos de Educação de Jovens e Adultos que se destacam são:

- a) Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), por meio de reuniões periódicas e comunicados;
- b) fóruns de EJA estaduais, por meio de reuniões periódicas e comunicados;
- c) coordenadores de EJA, por meio de reuniões periódicas e comunicados.

A Política de Formação da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos é parte integrante da Política de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Até 2008⁷⁵, a formação continuada de profissionais que atuam na EJA não existia.⁷⁶ A partir daquele ano foram publicadas resoluções para receber projetos para formação deste público. Na Rede de Educação para a Diversidade, parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB),

⁷⁵ Mais informações consultar < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/links> > . Acesso em: 13 Jun. 2014.

⁷⁶ Dados obtidos em: Programas do MEC voltados para a formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 19 Jun. 2012.

em 2008, foram aprovados 12 projetos que, em 2009, ofertaram 4.485 vagas em cursos da EJA na Diversidade. Foram fomentados em 2010 pelo MEC a criação de 10 Centros de Referência regionais (4 no Centro-Oeste; 4 no Nordeste, 1 no Sudeste /Sul e 1 no Norte), como espaços de organização de documentação e memória histórica e recente sobre EJA, favorecendo a organização de acervos.

1.4.3 Portal do Professor

Tido como um instrumento de solução tecnológica oferece aos educadores, em especial aos professores atuantes na Educação Básica, acesso rápido e funcional a um acervo variado. Apoiar o processo de formação dos professores e permite o armazenamento e circulação de um acervo multimídia em diferentes formatos, além de *links* e funcionalidades que subsidiem a pesquisa e a interação na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Profissional e modalidades. O Portal⁷⁷ funciona também como elemento integrador do sistema público de educação básica e profissional, unindo MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, escolas, gestores, professores e alunos. Lançado em junho de 2008, tem relação direta com Estados e municípios, IES, Secretarias e órgãos do Governo para cessão de direito de publicação dos acervos no Portal para acesso público e livre. É uma iniciativa criada e pensada para integrar as ações de formação dos programas: ProInfo Integrado, Mídias na Educação e demais ações de formação do MEC e instituições de ensino. O Portal teve, até setembro de 2010, 4,3 milhões de acessos, com visitas de 159 países. Abriga aulas elaboradas por professores de todo o país e a participação de muitos professores nos fóruns disponíveis. Para as escolas sem conexão com a internet oferta um portal off-line de forma que todos os alunos e professores tenham acesso a informação.

1.4.4 Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica⁷⁸ (PARFOR).

⁷⁷ Ibid. MEC. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores . Acesso em: 19 Jun. 2012.

⁷⁸ Sobre este assunto consultar entre outros, BRASIL, Presidência da República. DECRETO Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração entre as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Tem como objetivos elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional. Oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial, tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente.

A consolidação e o fortalecimento do controle social do PARFOR tem se efetivado por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, que são órgãos colegiados, criados por meio do Decreto Nº 6.755, de 29/01/2009, para dar cumprimento aos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo dentre outras atribuições, a responsabilidade da elaboração dos planos estratégicos, aprovação das prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas. A participação aos Fóruns é feita mediante adesão dos órgãos, instituições ou entidades locais (estaduais e municipais) que solicitem formalmente sua adesão. Em relação ao modelo de gestão, o MEC celebrou Acordos de Cooperação Técnica específicos, por meio da CAPES, com as Secretarias Estaduais de Educação, para garantir a cooperação técnico-operacional e promover a formação inicial de professores das redes públicas de educação básica. Com o mesmo propósito, adotou para as Instituições de Educação Superior, a formalização de Termos de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, onde se encontram estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos e programas do PARFOR, com programação e indicadores definidos, tendo em vista a previsão da entrada dos

outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009.; Ver também dentre outros, BASTOS, C. C. B.; ZANARDINI, I.M.S. (Org.). **O PARFOR e a formação de professores da Educação Básica**. Porto Alegre. Evangraf/UNIOESTE, 2014.; DUARTE, Luzia F.; ALMEIDA, J. A. de M. Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica (PARFOR) no Paraná. **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen. V. 3. N. 21. P. 21-41. 2012.; BRASIL, CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Presencial**. Manual Operativo. (S. d.).

alunos em cada curso. Os municípios têm participação efetiva no processo de validação das matrículas dos professores de sua esfera administrativa, além da participação da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) nos Fóruns Estaduais, apesar desta entidade não ter um instrumento de acordo específico firmado com a CAPES.

As ações governamentais no tocante à formação continuada já denominadas anteriormente a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” e o “Plano de Desenvolvimento da Educação” e “O Compromisso Todos Pela Educação”, se constituíram como políticas governamentais que englobam uma série de outros fatores concernentes à formação continuada, como: a educação à distância, a certificação da formação, assim como os recursos necessários para a efetivação dos certames e também a participação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

1.4.5 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

A aprovação da LDB 9394/96, além de todas as prerrogativas da formação de professores, trouxe um desenho para as políticas na área da formação continuada. Em 2005, o governo lança orientações gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica que tem a finalidade principal de contribuir com a qualidade do ensino e a melhoria do aprendizado dos estudantes através da articulação da gestão, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, principalmente, as universidades públicas e comunitárias. (BRASIL. MEC, 2005, p. 6).

A política de formação no documento oficial parte do princípio de que,

[...] a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (MEC, 2006, p.3)

É possível perceber nas diretrizes norteadoras da Rede que a formação continuada parte de uma exigência maior do mundo moderno e das relações de trabalho. Por outro lado, o desenvolvimento desses programas de formação evidencia a preocupação do MEC em buscar soluções para o problema da formação de professores na Educação Básica. É possível perceber nas diretrizes norteadoras da Rede que a formação continuada parte de uma exigência maior do mundo moderno e das relações de trabalho. Por outro lado, o desenvolvimento desses programas de formação evidencia a preocupação do MEC em buscar soluções para o problema da formação de professores na Educação Básica. Entretanto, a criação destes inúmeros programas de formação continuada demonstra uma fragmentação que não contribui para o desenvolvimento de um projeto articulado de formação que represente uma política orgânica de Estado. O trabalho coletivo e articulado a partir das dificuldades apresentadas pela escola e pelos professores da escola não tem evidenciado os cursos e percursos de formação realizados.

Há poucas ações e expressões de envolvimento dos professores e desta forma confirma a insuficiência da formação continuada para a melhoria de resultados no desempenho dos estudantes. É necessário calibrar a participação dos professores nessas propostas, acompanhar os efeitos, observar os propósitos, destacar as aquisições. O que permanece já está evidente, tanto o professor quanto os estudantes estão excluídos dos saberes necessários para a democratização do conhecimento que é necessário ser produzido e socializado para que a Rede de formação espalhe seus tentáculos e produza a melhoria da qualidade na educação esperada.

Sinaliza Nóvoa (1995) que

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 dimensões 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. Estes dois 'esquecimentos' inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24, grifo do autor).

Esta referência destaca a formação continuada com vistas à prática pedagógica dos professores e o seu conhecimento teórico que deve ser incorporado na vida do professor e também da escola para além da oferta de cursos de

formação. Deve integrar-se no dia a dia da escola porque é o componente essencial da profissionalização docente para garantir aprendizagem efetiva apropriada aos fins da educação escolar e direito à educação e à escola de qualidade.

Diante dessas perspectivas tem-se o rumo para estudar a relação entre as políticas internas e as realizações das secretarias de educação para a formação continuada de professores, o que será contemplado em capítulo posterior.

2. AS RELAÇÕES DE TRABALHO SOB O MODELO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E OS FUNDAMENTOS SOCIOECONÔMICOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Introdução

Este capítulo analisa as relações de trabalho e formação do trabalhador sob o modelo da acumulação flexível, as mudanças nestas relações e os novos contornos na base produtiva, a nova base de formação de professores para o trabalho que fomenta a política educacional para o Ensino Médio.

Busca situar, de forma panorâmica, o debate acerca da formação continuada de professores no cenário de consolidação do capitalismo mundial, trazendo a tona os fundamentos socioeconômicos e a razão para a centralidade da formação continuada de professores, o cenário nacional, o lugar e a importância dos estudantes neste contexto.

2.1 As relações de trabalho sob o modelo da acumulação flexível

O processo de início da industrialização pode-se dizer que fez a base e a origem da formação do proletariado que se constituía em sua essência por trabalhadores assalariados das indústrias e das fábricas. Sabe-se que o desenvolvimento industrial acendeu o proletariado urbano para as indústrias e empresas comerciais, distanciando os trabalhadores do saber sobre seu trabalho e inclusive dos instrumentos para sua concretização. A complexidade do processo de desenvolvimento do trabalho industrial passa a atuar na direção da economia, acentuando as relações entre capitalistas, burguesia e o proletariado.

Tais processos são coroados pelos princípios da administração científica⁷⁹ que ao intensificar a divisão do trabalho estabeleceu os padrões do método científico

⁷⁹ Os quatro **princípios fundamentais da administração científica** elaborados por Frederick W. Taylor em 1911, são basicamente: **o princípio de planejamento** que é a substituição de métodos empíricos por procedimentos científicos, sai de cena o improvisado e o julgamento individual, o trabalho passa a ser planejado e testado, seus movimentos decompostos a fim de reduzir e racionalizar sua execução; **o princípio de preparo dos trabalhadores** que seleciona os operários de acordo com as suas aptidões e então prepará-los e treiná-los para produzirem mais e melhor, de acordo com o método planejado para que atinjam a meta estabelecida; **o princípio do controle** que visa o controle do desenvolvimento do trabalho para se certificar de que está sendo realizado de acordo com a metodologia estabelecida e dentro da meta e o **princípio da execução** que distribui as atribuições e

de racionalização da produção. Frederick W. Taylor (1995), seu criador estava convencido que os desperdícios nas indústrias americanas influenciavam a alta de preços dos produtos. Seus estudos sobre o trabalho de operários pela análise das tarefas dos mesmos permitiu-lhe abstrair os elementos que compunham os movimentos, bem como o processo de trabalho. A conclusão a que chegou é que com a supressão de gestos, a divisão de tarefas e a economia de tempo aumentaria a produtividade. Um grupo de trabalhadores, cada um executando uma parcela da fabricação suprime a elaboração total do produto, simplifica o fracionamento e praticamente desvia os erros. Nesse processo ampliou a distinção entre o trabalho intelectual que era realizado pelos gerentes ou administradores e o trabalho manual realizado pelos operários da fábrica. A submissão do operário ao trabalho repetitivo o transforma num trabalhador mecânico, ritmado pela racionalização e pelo parcelamento rotineiro das tarefas. A administração taylorista modelava o ritmo das ocupações e o sistema produtivo estruturado no trabalho fragmentado intensificava a exploração dos trabalhadores pela divisão entre elaboração e execução, tornando visível a parte intelectual do trabalho executada pela administração científica e a atividade mecânica e repetitiva que era realizada pelos operários⁸⁰.

Com a introdução da linha de montagem na indústria automobilística por Henry Ford, fundador da *Ford Motor Company*, sob influência da teoria da administração científica, houve a intensificação da divisão do trabalho. O processo de produção conhecido como fordismo caracteriza-se pela produção eficiente em massa; pelo trabalho parcelar, fragmentação das funções e principalmente pela separação entre execução e elaboração no processo de trabalho nas unidades fabris concentradas e verticalizadas⁸¹. No fordismo tem-se um operário pouco especializado e sem escolarização, mas bem disciplinado e habilitado a exercer sua função em troca de salário e aumentos associados à produtividade. A redução, repetição e simplicidade das tarefas realizadas pelos operários facilita o processo de seleção e de treinamento, pois não há necessidade de um trabalhador especializado e formado para realizar tarefas simples, o que tornava muito barata sua mão de obra. Nestes termos, conforme expressa Antunes (2002, p. 37), tal processo

responsabilidades para que o trabalho seja o mais disciplinado possível. TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995, grifo nosso.

⁸⁰ ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

⁸¹ ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Editora da UNICAMP, 2003.

produtivo de base fordista transformou a produção industrial capitalista e proporcionou a expansão para a indústria automobilística dos Estados Unidos e posteriormente para todo o processo industrial e de serviços nos principais países capitalistas.

A produção em massa tornou-se muito propagada, permitia altas taxas de produção por trabalhador disponibilizando produtos a preços baixos. A fabricação em larga escala de produtos padronizados através de linhas de montagem foi a grande astúcia de Ford para a redução dos custos, o que ocorreu, no modelo T⁸² que aumentou as possibilidades de maior consumo do produto pela população. Com o objetivo de tornar o automóvel tão barato que todos poderiam comprá-lo, reduziu o custo unitário de fabricação do veículo através da diminuição dos custos fixos em uma grande quantidade de produtos fabricados, o que levou a uma maior possibilidade de compra.

Os ideais do modelo taylorista/fordista de crescimento industrial, elevação da produtividade, consumo e lucro não tardou em se incorporar à teoria econômica de John Maynard Keynes⁸³ que pressupunha um Estado intervencionista para abrandar os efeitos adversos dos ciclos econômicos. Conforme Harvey (2010) ao longo do período entre 1945 e 1973,

[...] o capitalismo nos países capitalistas avançados alcançou taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico [...]. Os padrões de vida se elevaram, as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa, preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas, tornada remota. [...] O fordismo se aliou ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas. (HARVEY, 2010, p. 125)

⁸² Em 1908, Ford apresentou o famoso Modelo T – “The Universal Automobile”. O sucesso desse automóvel vendeu 10 mil unidades num prazo de 12 meses. Trouxe inovações frente às demais marcas, foi o primeiro automóvel com volante à esquerda e era equipado com um câmbio de engrenagens e com duas marchas para a frente e uma à ré. As marchas eram selecionadas por meio de pedais e para funcionarem, o freio de mão deveria estar na posição correta. SIQUEIRA, João P. de L. **Gestão da produção e operações**. Curitiba: IESDE, 2009.

⁸³ John Maynard Keynes, economista britânico nascido em Cambridge (1886-1946) influenciou a economia moderna em âmbito teórico-prático. Defendia uma política econômica de Estado intervencionista com medidas fiscais e monetárias como forma de diminuir os efeitos adversos dos ciclos econômicos como a depressão e recessão. Suas ideias serviram de base para a escola de pensamento denominada keynesiana que objetivava manter o crescimento da demanda em paridade com o aumento da capacidade produtiva da economia, garantindo o pleno emprego de forma não excessiva que pudesse ocasionar um aumento da inflação. KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda. Notas introdutórias**. Os Economistas. Nova Cultural. São Paulo, 1996.

Deriva daí que pela intervenção do Estado centralizador, a concentração de capital, o desenvolvimento industrial e a expansão do operariado passaram a ser funções estratégicas para o enfrentamento da pobreza, do desemprego e da desigualdade e, nesta direção, firmam os princípios básicos de mudança na sociedade, denominando-se tal fato de Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*, que, junto com o sistema produtivo taylorista/fordista se fundava em um compromisso, forma de regulamentação entre capital e trabalho mediado pelo Estado. O Estado assume obrigações político-econômicas que são direcionadas para as áreas de investimento público vital para o crescimento da produção e do consumo de massa.

Assim, o financiamento da acumulação do capital se faz por meio dos gastos públicos com a produção, fornecendo-se subsídios para a agricultura, à indústria e o comércio, enquanto que o financiamento da reprodução da força de trabalho se dá através dos gastos sociais: educação, saúde, previdência social, alimentação, transporte, habitação, benefícios que geram o duplo salário ou o salário indireto que permitia aos trabalhadores um aumento de consumo.

Mesmo na Europa e Estados Unidos que são países capitalistas avançados que conseguiram um crescimento econômico estável do Estado do Bem-Estar Social, não são todos os setores que alcançaram os benefícios do aumento dos padrões materiais de vida. Harvey (2010) assevera que alguns setores de produção recorriam à subcontratação e outros subterfúgios e nem sempre houve a garantia de emprego e o trabalho.

Após o estancamento econômico do ciclo de acumulação no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a estabilidade do capital entra em crise. A teoria keynesiana passou a ser questionada, há uma crise no pleno emprego e no controle da inflação. As transformações no padrão produtivo deram nova forma ao trabalho. Mais adiante o modelo toyotista⁸⁴ ou acumulação flexível se insere nas décadas de

⁸⁴ O denominado Toyotismo, ou Acumulação Flexível é o modo de produção que sucedeu o Fordismo a partir da década de 1970. Esse modelo industrial foi aplicado inicialmente no Japão em virtude das limitações territoriais existentes nesse país, que é extremamente dependente da importação de matérias-primas dispondo de pouco espaço para armazenar os produtos. O Toyotismo é caracterizado por romper com o padrão fordista de produção em massa, que se destacava pela estocagem máxima de matérias-primas e de produtos maquinofaturados. Com esse novo modo de produção, a fabricação passou a não prezar mais pela quantidade, mas pela eficiência: produz-se dentro dos padrões para atender ao mercado consumidor, ou seja, a produção varia de acordo com a demanda. Sobre este assunto consultar dentre outros, ALVES, 1999;. HARVEY, 2010.; CATTANI, 2002; ANTUNES, 2003.

1970 e 1980 e foi campo para novas experiências criadas nos domínios da organização produtiva, na vida social e política por consequência da reestruturação econômica. A nova forma de acumulação e regulamentação política e social apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (Harvey, 2010) altera as condições de vida e trabalho, pois a organização do trabalho e da produção presentes no modelo fordista são substituídas pelo modelo da flexibilização que exige produtividade, competitividade, agilidade e inovação, o que implica em intensificação dos processos de trabalho e aceleração na desqualificação e requalificação para atendimento de novas necessidades de trabalho⁸⁵.

A produção em massa e de série do modelo fordista, os processos de trabalho concebidos pela produção e especialização flexível representam novas composições e adequações da produção à lógica do capital. Tem-se por aí a desconcentração industrial com novos padrões de gestão da força de trabalho expressados pelos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) e a “gestão participativa”, com vistas à “qualidade total”. (ANTUNES, 2002, p. 23, grifo do autor).

A partir do modelo Toyota Motor Corporation, fundado no Japão por Eiji Toyoda, as estruturas organizacionais horizontalizadas são menos compartimentalizadas e os trabalhadores operam simultaneamente com várias máquinas, permitindo o aumento da produção com menos funcionários.

As tarefas e responsabilidades são dos trabalhadores o que exige mão de obra mais qualificada, multifuncional e inovadora. Agora o trabalho passa a ser em equipe, com utilização de equipamentos numericamente controlados, produção econômica de pequenos lotes de produtos, velocidade e variação na criação dos produtos. Sob o toyotismo a produção é direcionada e comandada pela demanda e se apresenta de forma mais variada, diversificada e pronta para prover o consumo e atender as aspirações do mercado.

Sob este modelo as organizações transferem a sobrecarga de trabalho dos postos eliminados para os trabalhadores restantes. Há o aumento de trabalho, de responsabilidades, de pressões para redução de custos e aumento da qualidade dos produtos. Com isso, o novo trabalhador não possui mais um trabalho rotinizado, mas por outro lado, se vê pressionado com o ritmo e a sobrecarga de trabalho. O

⁸⁵ Cf. Op. HARVEY, 2010.

trabalho que na era fordista, era questionado por ser pouco criativo, hoje exige criatividade, autonomia e flexibilidade. Subordinados diretamente ao poder absoluto e autoritário dos donos das fábricas, os operários da era fordista eram reunidos para que atuassem de forma coletiva. Na era toyotista, os trabalhadores são separados e subordinados agora não mais a um poder institucional. Segundo Alves,

[...] o toyotismo, o novo espírito da racionalização capitalista no local de trabalho, tende a agir sobre o trabalho organizado e sua subjetividade, precarizando-a e buscando subsumi-la aos interesses da reprodução do capital como sistema sócio metabólico. Ele se expressa com mais intensidade nos *loci* mais dinâmicos de acumulação de capital, o que significa que, no caso do Brasil, por exemplo, o toyotismo assume sua forma mais desenvolvida nas grandes empresas. Seu desenvolvimento é desigual e combinado, articulando-se com as formas de racionalizações pretéritas do capital, como o taylorismo e fordismo. (ALVES, 2006, 89)

Havia no trabalho da era fordista-taylorista algumas características que ofereciam certa estabilidade no emprego, tais como, horário, tempo e lugares determinados; a hierarquização era bem definida entre patrões e empregados.

Na era toyotista, contudo, não há mais a obrigatoriedade do tempo, o que são diferentes formas de prestação de serviços sem garantias formais e contratuais. Como consequência, tem-se menores salários, altos níveis de desemprego, um enfraquecimento do poder sindical, grande quantidade de mão de obra excedente, aumento da competição, implementação de regimes e contratos de trabalho flexíveis, crescimento do trabalho parcial, temporário ou subcontratado e uma redução do emprego regular.⁸⁶

Essa nova lógica, calcada na concorrência e produtividade, tem gerado altas taxas de desemprego e a consequente precarização e desestruturação do trabalho pela via da desregulamentação dos direitos sociais e regressão dos postos de trabalho. A terceirização aliada a automação favorece a desigualdade de renda e faz surgir uma nova condição de pobreza e desintegração social. No que diz respeito aos direitos dos trabalhadores no modo de produção toyotista, nesta nova era de acumulação capitalista, são desregulamentados, flexibilizados para adequar-se a sua nova fase. Assim direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são

⁸⁶ ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Editora da UNICAMP, 2003.

resumidos e, em muitos casos, eliminados do mundo da produção⁸⁷ (ANTUNES, 2002).

A nova etapa com preceitos de liberdade do mercado financeiro, privatizações, desregulamentação e a submissão do Estado à economia do grande capital que organiza a vida coletiva, preconiza a privatização de empresas públicas já que se advoga que o mercado como mecanismo de regulação, poderia ser mais eficiente do que o Estado. Tais políticas trazem consequências sociais como a pobreza, baixo crescimento econômico, ajustes fiscais. Por esta via não mudam os questionamentos aos pressupostos do capitalismo e sim uma nova disposição do projeto neoliberal para recuperar o crescimento econômico sem resistência. A tal processo denomina-se Terceira Via⁸⁸, uma reinterpretação da ortodoxia neoliberal, nos conteúdos e nos princípios, apenas reestruturando formas e as estratégias de ação. Para Antunes⁸⁹ (2005, p. 99), a terceira via é o fundamental do neoliberalismo, com um “frágil verniz social democrático” cada vez menos acentuado. Para o autor, a terceira via dá continuidade e permite o desmonte de direitos, pois, amplia as privatizações, aumentando a submissão dos países o que representa de certa forma, a preservação fundamental do neoliberalismo.

Assim a proposta do novo Estado gerencial democrático como modelo de eficiência e eficácia administrativa é a proposta de governabilidade da Terceira Via para promover condições para a sobrevivência do capitalismo e preservar princípios da defesa da liberdade individual, do Estado como instância superior e imune aos conflitos de classes, a economia livre, naturalização das desigualdades, o respeito à individualidade, liberdade, ausência de códigos disciplinares tão caros ao liberalismo.

⁸⁷ ANTUNES, Ricardo. O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**. v. 15. n. 37, 2002.

Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=128> Acesso em 19 jun. 2014.

⁸⁸ No conceito criado por Giddens (2001), a Terceira Via caracteriza um projeto político que se propõe como alternativa entre o neoliberalismo ortodoxo e a social-democracia clássica. Neste aspecto assevera Neves, [...] ele pode ser também chamado de social-liberalismo ou ainda neodesenvolvimentismo, tendo em vista o emprego de suas diretrizes no desenvolvimento dos projetos econômicos e político-sociais contemporâneos. Sobre este assunto consultar, dentre outros, GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.; GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Ed Unesp, 1991.

⁸⁹ “[...] a Terceira Via acaba configurando-se como **a preservação do que é fundamental do neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz social-democrático cada vez menos acentuado.**” ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005, p.99, grifo do autor.

Marilena Chauí (1999) no artigo “Fantasia da Terceira Via”⁹⁰ a denominou como sendo uma teoria da sociedade e da política contemporâneas para organizar a ação política para o próximo século, com base Anthony Giddens resumiu os cinco dogmas do “catecismo da Terceira Via”:

Política: é preciso ‘modernizar o centro’ pela aceitação da ideia de justiça social, a rejeitar a ‘política de classes’ e a igualdade econômica, procurar apoio em todas as classes sociais, assegurando que o governo seja uma das condições para a expansão e o desenvolvimento da liberdade individual.

Economia: criar uma ‘economia mista’ que equilibre regulação e desregulação, observando os aspectos não econômicos da vida social. Ao Estado cabe preservar a competição em caso de ameaças e criar bases institucionais para os mercados para a acumulação de capital; proteger-se de intromissão indesejada do mercado os bens públicos e culturais, as condições físicas e contratuais dos empregados; enfrentar catástrofes geradas pelo mercado;

Governo: após o fim da Guerra Fria e da ‘sociedade bipolar’, os Estados não possuem inimigos, eles enfrentam problemas! O principal deles para o Estado democrático é a legitimidade, reconquistada por reforma administrativa que torne o Estado um administrador competente tal como uma empresa. Do ponto de vista da democracia, o principal problema é esta não ser suficientemente democrática. O novo Estado democrático precisa democratizar-se mediante delegação de poder, referendos, plebiscitos, transparência na gestão pública, incentivo a formação de comunidades solidárias voltadas para os problemas da criminalidade e desagregação urbana.

Nação: a nação não tem sentido no mundo da globalização. Trata-se, pois, de reinventá-la como ‘[...] força estabilizadora e freio à fragmentação’ [...]. Uma nação moderna tem sua segurança suficiente para não temer o cosmopolitismo [...]

Bem-Estar Social: corrigir os excessos e efeitos perversos da burocracia, comodismo, passividade e reformar o Estado de Bem-Estar, tendo como agentes os indivíduos e outros órgãos, que não o Estado, criadores de riqueza! O pilar básico é ‘Investir em capital humano e não pagar diretamente os benefícios’, é a Sociedade do Bem Estar onde o Estado faz parcerias com empresas, sobretudo as do terceiro setor (ou serviços), para a criação de empregos e se desobriga do salário-desemprego; o Estado faz parcerias com empresas de saúde e se desobriga da saúde pública gratuita; o Estado faz parcerias com empresas de educação e se desobriga da educação pública gratuita etc. O Estado, por meio das parcerias, (...) se desobriga de pagar diretamente os benefícios, coibindo a preguiça, a ignorância, a doença, a imundície, a imoralidade e outros males sociais. (CHAUÍ, 1999, s.p. Grifo nosso).

Seguindo a proposta da mundialização financeira que aprofunda a hierarquização dos países que centralizam a riqueza e amplia as desigualdades sociais têm-se inalteradas as relações de exploração. Esse monopólio capitalista

⁹⁰ CHAUÍ, Marilena. **A fantasia da Terceira Via**. 1999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1912199904.htm>> Acesso em: 14 maio 2014. (Grifo da Autora).

apoia-se na dívida pública⁹¹, assumindo a liderança do processo de acumulação. A mundialização financeira com sua proposta de homogeneização do curso do capital e das mercadorias, se apoiando no baixo desenvolvimento dos países periféricos, impõem a dominação através do desemprego intenso, da precarização e flexibilização das condições de trabalho, do ajuste salarial e da redução das políticas de proteção ao trabalhador. Essa desregulamentação da área financeira é imposta, portanto, ao mercado de trabalho e à área social.

Temos por aí o capital coisificado que elimina as relações sociais presentes no processo produtivo. Conforme orientou Marx (1985), o capitalista não deseja apenas o valor de uso, o produto que possa ser utilizado para uso próprio, ele deseja também o valor de troca. Ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la (MARX, 1985). Se a mercadoria é um produto do trabalho, o seu valor é determinado pelo total de trabalho socialmente necessário para produzi-la. Aquilo que excede o que é gerado pelo operário, portanto, estabelece a base para o sistema capitalista. É a mais valia⁹², que o trabalhador gera além do valor de sua força de trabalho.

Ao vender sua força de trabalho, a qual é apropriada pelo capitalista como qualquer outra mercadoria, o produto de seu trabalho deixa de pertencer ao trabalhador. Porém não é só o produto que não lhe pertence, ele não decide mais sobre o horário nem o ritmo de seu trabalho, obedece a um comando externo a si mesmo. O produto de seu trabalho surge como um poder separado de sua força de trabalho e, assim, a mercadoria que, além de possuir valor de uso, apresenta um valor em si, a mais-valia, por outro, é processo de produção que além de ser ação coletiva orientada para um objetivo, é processo de valorização. Assim sendo, o processo de valorização se dá principalmente porque o trabalhador produz mais do que o esperado, criando um valor superior ao que lhe é pago pelo capitalista. O valor de uso está relacionado com as necessidades sociais e aquele valor pertencente a

⁹¹ FATTORELLI, Maria Lucia. **Auditoria cidadã da dívida pública**: experiências e métodos. Brasília: Inove, 2013.

⁹² A mais valia é o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital, é a produção da mais-valia absoluta. Ela constitui a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida para a produção da mais-valia relativa. Com esta, a jornada de trabalho está desde o princípio, dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho reduz-se o trabalho necessário por meio de métodos pelos quais o equivalente do salário é produzido em menos tempo. A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais. (MARX.1989, p. 102-103).

si mesmo, o valor de troca. No valor de troca o produto do trabalho se materializa, coisifica e transforma relações sociais de trabalho em mercadorias. O trabalhador é mera mercadoria, sua força de trabalho é vendida por salário e não mais lhe pertence, mas, sim, ao capitalista que é quem paga seu salário e dele extrai a mais-valia. (MARX, 1989).

Nestas relações a política, a cultura, a economia e a sociedade se envolvem pelo processo de acumulação do capital financeiro numa dinâmica de sociabilidade que encobre a intensificação da exploração e expropriação, evidenciando um quadro desigual que tem o papel de manter a estrutura de classes e as relações de produção controladas através de repressão, ameaça e dependência.

Nesse processo de mundialização financeira a ideia neoliberal, difundida por alguns teóricos do Consenso de Washington⁹³, é a de que o Estado é mínimo ou perdeu sua força, o que não se alicerça, pois o Estado continua sendo central e estratégico no estabelecimento dos pactos comerciais, dos acordos de investimentos importantes para o crescimento das empresas multinacionais.

Os domínios da organização produtiva, as situações de vida social e política e por consequência da reestruturação econômica, permitem inserir o trabalho docente neste universo precarizado das relações de trabalho e de submissão aos princípios liberais que regulamentam a vida coletiva. Nesta ótica, a submissão resulta em políticas de mercado ao trabalhador docente e tem como consequências sociais, aumento da pobreza, desemprego, baixo crescimento econômico, crises, endividamentos e desajustes refletidos na profissão. Desta forma o trabalho parece mais “[...] uma atividade voltada contra ele mesmo! [...]”⁹⁴

Para Marx o trabalho como categoria central para a condição humana com suas modificações ao longo da história da humanidade é o processo pelo qual o homem modifica a natureza, a si próprio e ao modificar a si mesmo, produz cultura. É a essência do desenvolvimento filogenético pelo desenvolvimento humano.

⁹³ Consenso de Washington é um conjunto de medidas composto de dez regras básicas, foi formulado em novembro de 1989 por economistas instituições financeiras, o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos situadas em Washington, D. C. As regras são fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "*ajustamento macroeconômico*" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

⁹⁴ MARX, Karl. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. Manuscritos Econômico-filosóficos, São Paulo, Boitempo Editorial, 2004. Disponível em: http://www.giovannialves.org/Manuscritos_TrabalhoEstranhado.pdf. Acesso em: 13 dez. 2013.

[...] Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Horwaldsen e à música de Paganini. Mas a mão não era algo com existência própria e independente. Era unicamente um membro de um organismo íntegro e sumamente complexo. E o que beneficiava à mão beneficiava também a todo o corpo servido por ela [...]. (ENGELS, 1952, s.p.)⁹⁵

O trabalho, além de garantir a sobrevivência, cria possibilidades de desenvolvimento da cultura,⁹⁶ cumpre as funções de acesso a condições de vida humana historicamente construída. Contudo as transformações pelas quais perpassou o trabalho humano, a venda da força de trabalho e a conseqüente perda do controle sobre seu produto, não permite que o trabalho pertença ao homem e lhe propicie o desenvolvimento ontogenético. Para satisfazer as necessidades vitais de sobrevivência e obtenção de salário o homem submete-se as características do sistema capitalista de produção, desumanizando as condições de vida, distanciando-se do acesso aos bens culturais gerais. A alienação do trabalhador da concepção e execução do seu trabalho determina as suas condições de vida e afasta o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Uma das condições determinantes para que se configure o processo capitalista de produção é a separação radical entre os meios de produção e a força de trabalho e a outra é pela separação também radical entre trabalho intelectual, aquele que projeta, planeja e avalia o processo daquele que executa, que efetiva a produção.

No delineamento das perspectivas de submissão e alienação insere-se o trabalho do professor, tanto pelas condições mencionadas pela redefinição das relações socioeconômicas, sociais, políticas e culturais, o que ocorre pela readequação no sentido de atender à nova ordem econômica, conservando e

⁹⁵ ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_09.pdf>. Acesso em 19 jul. 2013.

⁹⁶ Conceito apreendido com base as acepções de: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.; SUCHODOLSKI, Bogdan. Sobre os fundamentos de la teoria marxista de la cultura. In: SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista de la educacion**. Mexico: Grijalbo, 1978.

preservando em si o aparato da qualidade, eficiência e produtividade, o que coloca o trabalho do professor no campo da mercadorização.

Nesta lógica, se insere a formação de professores e em especial a formação continuada, na qual as políticas educacionais são um termômetro considerável para o mercado; a educação e o trabalho docente se traduzem e se efetivam no contexto do sistema capitalista de produção, o desajuste, as determinações e os compromissos que deseja afirmar são para o mercado, para substituição da produção de conhecimento, do compromisso social e dos valores pelo lucro com vistas ao empreendedorismo. Assim torna-se cada vez mais frequente a comercialização de cursos de formação continuada de professores determinados pelos interesses do capital, o que acaba por converter a educação em mercadoria e a formação continuada em produto a ser consumido.

Sob este contexto é plausível considerar que cursos e programas de formação continuada de professores, na medida em que são frutos de uma condição econômica e social, não se privam nestas circunstâncias da obtenção de lucros, até porque há grande influência dos OI e de bancos financiadores de políticas que visam a melhoria das habilidades, a preparação e motivação dos professores, as técnicas de sala de aula. No caso dos bancos internacionais, por exemplo, o BM tem com o Brasil uma parceria que dura pelo menos 50 anos e cujos financiamentos ao ano giram em “[...] torno de US\$ 3 bilhões em áreas tidas como estratégicas: gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente.”⁹⁷ Neste caso, os bancos internacionais, lucram com a educação, considerando a premissa de que

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O operário não produz para si, mas para o capital. De modo que já não basta que ele, pura e simplesmente, produza. Ele tem de produzir mais-valia [...] (MARX, 1988), v.1 Tomo 2).

Desta forma para alimentar o capital, o trabalho pedagógico como valor de troca criado com base no valor de uso, se constituiria em resultado desejado pela via do empresariamento da educação, na transmissão dos conhecimentos desejados e

⁹⁷ CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700/pdf_120. Acesso em: 12 jan. 2015.

de interesse do segmento. Este aspecto é reforçado por Gentili (1996) ao afirmar que:

[...] no contexto dos processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento, (definidos sempre por equipes de técnicos, 'experts' e até consultores de empresas) planejadas de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta **transferibilidade** (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). (GENTILI, 1996, p.34. grifo do autor.)⁹⁸

A retórica argumentativa persiste quanto a assertiva de que a crise educacional advém da ausência de regulação mercantil que proporcione bases mais sólidas ao campo educacional. Potencializa a crise de produtividade da escola e orienta para uma saída estratégica mediante a qual é possível a educação de qualidade para as necessidades do mundo moderno: com escolas que funcionem como empresas que produzem serviços educacionais. Nesta direção, a educação escolar acaba por consolidar as funções mercadorizadoras da classificação e hierarquização nos processos de formação de professores, na produção dos currículos escolares com base a integração do mercado de formação para a consolidação das políticas neoliberais.

Sob este prisma materializa-se aquele processo de rarefação teórica (FRIGOTTO, 1996a) dos cursos de formação de base produtivista em detrimento daqueles de base contra hegemônica.

2.2 A reconfiguração do Estado brasileiro na década de 1990: à procura de outra via para o trabalho e a formação

Ao final da década de 1970, a crise do Estado capitalista ganhou maior relevância, compelindo os processos de reforma dos Estados Nacionais, dos países centrais e na década posterior nos países da periferia do centro hegemônico do capital.

A reconfiguração do Estado brasileiro já na década de 1990 deu-se em especial com a reforma estruturada por Bresser-Pereira (1997) na perspectiva de

⁹⁸ GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996, p. 34.

corrigir as distorções e aumento da eficiência para inserção do Brasil na nova forma organizacional do modo de produção do capital.⁹⁹ Bresser Pereira (1997) sistematizou o novo formato do Estado brasileiro contendo os princípios orientadores da teoria do social-liberalismo. Nesta nova configuração do Estado brasileiro se identificam características da Terceira Via. Neves (2005) aponta que o projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via se deu em três momentos:

A **primeira etapa** de implementação desse projeto de sociabilidade estendeu-se pela primeira metade dos anos 1990 e se encerrou com a implementação do Plano Real. Essa conjuntura caracterizou-se mais nitidamente como uma etapa de ajuste econômico, embora algumas iniciativas de legitimação social já pudessem ser captadas. Aliás, o próprio Plano Real constituiu-se em importante mecanismo de obtenção do consentimento do brasileiro às idéias, ideais e práticas da classe dominante. [...] A **segunda etapa** correspondeu aos dois governos Fernando Henrique Cardoso. Esses governos voltaram-se prioritariamente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. De produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal. Na área social, a privatização, complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização, constituiu-se em importante instrumento viabilizador das estratégias governamentais de coesão societal e da educação de uma nova cidadania, ativa e responsável baseada na prestação pelos indivíduos e por grupos de serviços sociais. A terceira etapa desse projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via iniciou-se com a vitória de Lula da Silva para Presidência da República no período de 2003 a 2006. Ela tem por objetivo dar continuidade à execução de reformas estruturais, em especial daquelas que visam à desregulamentação das relações de trabalho (reforma da Previdência, trabalhista e sindical) e aprofundar o modelo de radicalização democrática iniciado no segundo governo de FHC. (NEVES, 2005, p. 91-95, grifo nosso).

A situação advinda do Estado em crise advoga a necessidade proeminente de reforma e suscita outra definição das suas funções públicas. Os ajustes neoliberais encetados por Margareth Thatcher que começaram a ser implementados na América Latina, a partir da década de 1980, chegaram ao Brasil com a posse de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Um dos primeiros encaminhamentos a este respeito foi a abertura da economia brasileira aos primórdios do neoliberalismo iniciado com a privatização das estatais, a redução das porcentagens para importações, o congelamento dos preços das mercadorias, bem como dos salários, além do confisco financeiro.

⁹⁹ BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: crise e reforma.** 1997. Disponível em: <<http://www.mare.gov.br/reforma>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

Tais medidas em seu conjunto foram justificadas pela necessidade de inserir o Brasil num novo mundo, um mundo moderno, globalizado, burocrático, gerencial e ao mesmo tempo eficiente e flexível. Estas medidas foram sistematizadas a partir do trabalho de Bresser-Pereira quando atuou como organizador do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro em 1995.

A estratégia para resolver a crise do Estado brasileiro seria a reforma nos moldes das exigências políticas e econômicas consideradas mobilizadoras. Conforme versa o documento a causa da crise,

[...] foi o excessivo e distorcido crescimento do Estado desenvolvimentista no Terceiro Mundo, do Estado comunista no segundo Mundo e do *Welfare State* no Primeiro Mundo. As potencialidades do mercado na alocação de recursos, na coordenação da economia, tinham sido erroneamente subavaliadas. O Estado tinha se tornado muito grande, aparentemente muito forte, mas de fato muito fraco, ineficiente e impotente, dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado, ou seja, no *rent seeking* [...] (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 16-17)

O Estado gerou distorções e ineficiências e,

[...] desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia.

[...] O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar. (BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, 1995, p. 6).

A necessidade da reforma de Estado é ainda justificada e compreendida,

[...] dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora, o Estado coleta

impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram, deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. (BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, 1995, p. 12).

Percebida desta forma, as implicações para reforma do Estado sugerem a transferência ao setor privado das atividades que podem ser pensadas pelo mercado, o que endossa a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Outro aspecto refere à descentralização e execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado para o setor público não estatal e que devem ser subsidiados pelo Estado, como serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica¹⁰⁰. A estratégia da publicização visa a transferência ao setor público não estatal da produção dos serviços competitivos, criando um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.¹⁰¹ A crise estatal de natureza fiscal estava centrada e articulada na ineficiência e gerência do Estado dispendioso e burocratizado.

Depreende-se pelo exposto que a crise fiscal é apenas uma das facetas da crise. A centralidade do colapso fiscal marcada por contradições na crise do processo de acumulação do capital reflete a fragilidade e a ineficiência do Estado, mas também sua capacidade de revigoração do processo de reprodução econômica.

Ao longo do governo, o projeto de privatização do patrimônio público e afirmação do Brasil como plataforma do capital especulativo se afirmou e desenvolveu e posteriormente com a eleição de Luis Inácio da Lula da Silva (2002-2010) o primeiro líder de um partido de esquerda a ser eleito Presidente da República, foi um marco na política brasileira, também pela ruptura com o monopólio histórico do poder nas mãos das elites pela base social de sua candidatura. Contudo, conforme Paulani (2006) o governo Luis Inácio da Lula da Silva configurou-se mais numa perspectiva neoliberal, pelo “[...] processo de transformação do país

¹⁰⁰ BRASIL. Presidência da República. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995, p. 13.

¹⁰¹ Cf. Op.cit., BRASIL, 1995.

em plataforma de valorização financeira internacional [...]”¹⁰² na medida em que deixou de lado a vida material do país, a política agrária e o enfrentamento de grandes latifundiários e dos conglomerados econômicos nacionais e transnacionais.

Embora tenha havido melhoria da qualidade de vida da população, amplamente divulgadas pelo Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), em 2013 e a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a melhoria foi gradativa e contempla o período quase que integral do Governo de Luis Inácio da Lula da Silva. Assim, o impacto que as políticas compensatórias de renda e a consolidação da hegemonia liberal têm na crítica nacional esmorecem os resultados de melhoria em sua base econômico social.

Coutinho (2006, p.193) assevera que,

[...] a chegada do PT ao governo federal em 2003 longe de minar a hegemonia neoliberal, como todos esperavam, reforçou-a de modo significativo. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal e a cooptação para esta política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e abriu assim caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós.¹⁰³ (COUTINHO, 2006, p.193).

Sobre este assunto, Frigotto (2011a) menciona que poderia ter havido uma revolução nacional, principalmente no âmbito das reformas, que poderiam ter se materializado em condições de efetivo acesso aos direitos básicos e sociais para a maioria da população brasileira. O autor destaca a distribuição da riqueza e da renda, o desenvolvimento da reforma agrária, jurídica e política. Do ponto de vista estrutural, Frigotto (2011) reforça a posição de outros autores, afirmando que o Governo de Luis Inácio da Lula da Silva deu continuidade ao projeto dominante da classe burguesa, solidificando o nacional desenvolvimentismo conservador, permanecendo o Estado desestruturado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e permitindo toda forma de implementação de seus projetos iniciais.

Em termos mais amplos, o desenvolvimento deste processo tem sido estudado e constatado nas pesquisas que relacionam educação e trabalho e que, em campo de análise, têm buscado compreender o impacto do regime de

¹⁰² PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Julio Cesar; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006, p.98.

¹⁰³ COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio Cesar; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006, p.193.

acumulação flexível e o papel atribuído ao Estado neoliberal nas políticas educacionais. Nos meandros políticos e econômicos a permanência de antigos rótulos de miséria e exclusão normalizadora, são especificamente percebidas no caso do mercado de trabalho.

Nesta dinâmica, as demandas do capitalismo deslocam o sentido da linguagem, da formação e também as estatísticas educacionais. A linguagem, porque substitui pobreza social por exclusão social, melhora das estatísticas educacionais com políticas equivocadas, excesso de diagnósticos: classes de aceleração, progressão automática e aligeiramento da formação do trabalhador para atender aos ditames do mercado. Na lógica do neoliberalismo da Terceira Via, conforme Martins¹⁰⁴ (1997) e Neves (2005) há uma espécie de coisificação conceitual do fenômeno da exclusão que, em si, leva a indução de uma prática excludente, principalmente se analisado à luz das contradições do sistema capitalista, que é onde ela se torna orgânica, fundada e constituída no interior das relações estruturais de seu sistema. A ênfase de Martins (1997) remonta a uma espécie de compreensão fetichizada da exclusão, como se,

[...] todos os problemas sociais passassem a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida a que chamam exclusão [...] como se a exclusão fosse um deus-demônio que explicasse tudo. Quando, na verdade, não explica nada. Ao contrário, confunde a prática e a ação da vítima, que anseia por justiça e por transformações sociais. De repente, essa categoria tão extremamente vaga (no sentido de imprecisa e vazia), que é a exclusão, substitui a idéia sociológica de processos de exclusão [...]. O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento. Nessa prática equivocada, a exclusão deixa de ser concebida como expressão de contradição no desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como um estado, uma coisa fixa, como se fosse uma fixação irremediável e fatal. (MARTINS, 1997, p. 16-17).

Nesta perspectiva, buscar uma compreensão das problemáticas sociais a partir do acesso à educação tem sido elencado como uma das soluções para a inclusão dos sujeitos na contemporaneidade. Hegemonicamente defende-se que alcançar a inclusão social é responsabilidade e conquista individual. Desta forma a educação continua sob o fetiche da teoria do capital humano, ou seja, o passaporte para a solução das mazelas sociais, para o alívio à pobreza. A escola sozinha não tem condições de suprimir a desigualdade social produzida pelo persistente e organizado capitalismo. O construto teórico e ideológico da teoria do capital

¹⁰⁴ MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

humano¹⁰⁵ reforça o valor econômico da escolarização e postula de forma articulada as desigualdades individuais e o desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2001).

Ao defender que o baixo investimento na educação provocaria as desigualdades tanto nacionais quanto pessoais, pronuncia-se uma fórmula elementar que quanto “[...] maior o investimento social ou individual em educação, maior a produtividade e crescimento econômico, desenvolvimento e ascensão social do ponto de vista individual.” (FRIGOTTO, 2001, p. 48).

Esta fórmula do capital humano foi e continua sendo elemento elucidativo para o desenvolvimento educacional e econômico. Como estrutura explicativa e ideológica justifica a dualidade estrutural do sistema capitalista na esfera produtiva, na desigual distribuição entre classes. Dessa forma, o discurso da teoria do Capital Humano endossa o instrumento ideológico que mantém a ideologia meritocrática e individual da reprodução do modo de produção capitalista. Com base em Frigotto (2001) o entendimento do capital humano foi,

[...] desenvolvido sob a herança da concepção burguesa de sociedade, que busca dar conta do investimento feito em educação para produzir capacidade de trabalho, e explicar, de um lado, os ganhos de produtividade não devidos aos fatores capital físico e trabalho e, de outro, os ganhos salariais resultantes das taxas de retorno do investimento feito em educação estabelece: a) um nivelamento entre o capital constante e o capital variável (força de trabalho) na produção do valor, ou seja, coloca-se o trabalhador assalariado, não apenas como “proprietário” de força de trabalho, adquirida pelo capitalista, mas proprietário ele mesmo de um capital –quantidade de educação ou de capital humano; considera o salário recebido, não como preço desta força de trabalho mas como uma remuneração do capital humano adiantado pelo trabalhador, mascarando, desta forma, as relações capitalistas de produção e exploração (FGV/IESAE, 1981, p.52);b) uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do ‘fator econômico’ e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do ‘capital humano’ fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim, como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua utilidade, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional. (FRIGOTTO, 2001, p. 66-67).

¹⁰⁵ MINTO, Lalo Watanabe. Capital Humano. **Verbete**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm>. ; FRIGOTTO, G. **Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

Com vistas a este investimento educacional para o desenvolvimento da produção, a escola funciona como um espaço formal que contribuiria para a integração econômica da sociedade ao formar a mão de obra a ser incorporada no mercado de trabalho. Gentili (2002) também afirma que tal lógica endossa o pressuposto da promessa da escola como entidade integradora, enquanto busca recriar um conjunto de estratégias de condições educacionais para um mercado de trabalho em expansão. A escola integradora nessa lógica se constitui como fundamental para a formação do Capital Humano que garantiria riquezas para si e para os outros.

Na década de 1980, os OI de fomento do capital na área educacional, retomaram o conceito de capital humano, haja vista as novas demandas advindas do processo de reestruturação produtiva, a revalorização do discurso do capital educacional a partir da formação de novas competências. Neste contexto, foram produzidos elementos que impulsionaram e sustentaram competências que se articulavam ao processo produtivo reestruturado. Mediante este formato a escolarização formal passa a ter um teor econômico e a educação e o conhecimento um caráter mercadológico.

Para Gentili (2002), tal lógica é apresentada a partir do que intitulou ser a “[...] privatização da função econômica arrogada à escola”. Diz o autor:

[...] Passou-se [educação] de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. [...] Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade¹⁰⁶. (GENTILI, 2002, p. 51).

Ao referir a individualização da Teoria do Capital Humano juntamente com a noção de competência, prediz um novo plano ideológico que apresenta uma nova

¹⁰⁶ GENTILI, Pablo, Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 51.

forma das políticas públicas sociais e educacionais para justificar a desigualdade social produzida por esta fase do capitalismo.

A partir deste contexto, a inserção do Ensino Médio e a educação da juventude adentram como o basilar elemento para compor as políticas de reforma educacional sob a promessa de empregabilidade, escolarização e profissionalidade. A partir deste discurso o trabalho como princípio educativo, se desvincula de sua essência e acaba por não assegurar a formação desejada para o mundo do trabalho, tampouco para formação humana.

2.3 O Ensino Médio como foco das políticas públicas educacionais e as relações com a formação continuada de professores

O Ensino Médio (EM) no Brasil parece viver um breve momento de conforto, pelo menos no que tange as bases legais de funcionamento. Pela Constituição de 1988 o EM é tido como área prioritária de responsabilidade dos Estados (Art. 211 § 1º e 3º) e é redefinido pela Emenda Constitucional (EC) nº14 de 1996 e na Lei de Diretrizes e Bases LDB Lei Nº 9394/1996 nos Artigos 10 e 11. O Artigo 22 desta Lei dispõe que “[...] a educação básica tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nessa direção o Artigo 35 define o EM como etapa final da educação básica, devendo cumprir as finalidades:

- I- A consolidação e o **aprofundamento dos conhecimentos** adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O **aprimoramento** do educando como pessoa **humana**, incluindo a formação **ética** e o desenvolvimento da autonomia **intelectual** e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, grifo nosso.)

Entre reformas e deliberações o Ensino Médio, em constante processo de reestruturação de suas funções clássicas, cujas radiografias são reincidentes em contradições sobre as finalidades legais, acaba por não cumprir com os princípios e objetivos da legislação.

A denominada etapa final da educação básica, historicamente passaporte para a universidade e para a carteira profissional é essencialmente dependente do sucesso de outra etapa, o Ensino Fundamental. Exige uma excelência dos fundamentos da língua materna, das ciências naturais, história, geografia e matemática. A não garantia de domínio dessas áreas do conhecimento comprometem a faceta clássica supracitada, da qualificação profissional e desenvolvimento humano nos níveis educacionais posteriores de formação educacional.

Observa Cury (1998) que a importância da CF/1988 em relação ao EM não está em ter modificado a sua nomenclatura de Ensino de 1º e 2º Grau para Ensino Fundamental e Médio. Desta forma, conforme afirmava este mesmo autor é necessário que se vá além da Lei o gesto efetivo de concretização de uma democratização do acesso já que a gratuidade e a universalização são anseios que ainda persistem passados 25 anos da aprovação da CF. Conforme dados¹⁰⁷ os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para milhões de jovens, de mais da metade da população de jovens de 15 a 17 anos que ainda não atingiu esta etapa da Educação Básica.

Algumas políticas e diretrizes do governo federal se desenvolvem com a intenção de estruturar a política pública nacional para a Educação Média. Desde a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, que deve ser concretizado por Estados e Municípios, por meio da estruturação da adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, os mesmos deverão elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) para que as políticas públicas de educação sejam potencializadas e articuladas aos programas de governo federal, pelo menos no que rege a legislação.

Questões como internacionalização da economia e a não alteração da ordem social e econômica vigentes causam impacto para efetivação das políticas educacionais e coloca a educação escolar em contínua dependência de conceitos de qualidade gestado por movimentos de renovação pedagógica e por grupos da qualidade social da educação.

¹⁰⁷ O documento denominado Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE na análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2010), constata que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. A taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio.

As mobilizações pelo direito à educação, movimentos pela exigência e garantia de participação, democratização e comprometimento com a superação das desigualdades e injustiças têm destacado ações da UNESCO na centralização das políticas do Ensino Médio brasileiro¹⁰⁸, à medida que têm defendido que, para além da eficácia e da eficiência, a educação de qualidade equitativa é um direito fundamental e relevante por envolver a promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

A LDB 9394/1996, portanto, definiu as finalidades do Ensino Médio como a preparação para a continuidade dos estudos, para o trabalho e o exercício da cidadania e determina, ainda, uma base nacional comum e parte diversificada para a organização do currículo escolar. Quando foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998 destacou-se que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devessem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum devia organizar-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, MEC, 1998).

Considerando-se os resultados e as possibilidades de organização do Ensino Médio, a percepção é de que a articulação com os contextos da escola e dos estudantes não se realizou. Tais fatos não passam despercebidos pelos OI, em estudos desenvolvidos pela UNESCO que constatou que ditames legais e

¹⁰⁸ As evidências podem ser encontradas principalmente nos documentos: UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003. Texto baseado na "Conferência Mundial sobre Ciência de Santo Domingo". Março de 1999 e na "Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico". Budapeste, 1999.; UNESCO. **Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Brasília: UNESCO, 2003. Relatório de Benjin, China.; UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: UNESCO, 2008.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.; REGATTIERI, Marilza.; CASTRO, Jane Margareth de. **Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.; AUR, Bahij Amin.; CASTRO, Jane Margareth de. **Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade**. Brasília, UNESCO, 2012.; BARRETO, Ângela Rabelo.; CODES, Ana Luiza.; DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2012.; REGATTIERI, Marilza.; CASTRO, Jane Margareth de. (Org.) **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013.

normativos, bem como as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais das Secretarias Estaduais de Educação, têm ação fraca e pouca ressonância nas escolas e também reduzida é a ação dos professores¹⁰⁹. (UNESCO, 2009).

A identidade do Ensino Médio para que se configurasse num modelo de identidade unitária contemplando formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira, no que se refere a profissionalização adveio da LDB modificada pela Lei nº 11.741/2008¹¹⁰ (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008), prevendo outras formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, quais sejam: a articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares.

Com o Parecer CNE/CEB Nº 5/2011¹¹¹ e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2012¹¹² contendo as DCNEM insere-se nesta etapa da Educação Básica a proposta de educação para atender uma contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata e têm na escola pública a construção de seu futuro.

Quanto a proposta pedagógica, o Ensino Médio tem parte de uma base unitária e de situações concretas de aprendizagem a partir da pesquisa como princípio pedagógico e de como fazer o conhecimento socializado, promovendo a elevação do nível geral de educação e, ao mesmo tempo, compreendendo os desafios das novas tecnologias, agora tidas como elementos do processo educativo, para que incorporado e inquietado por elas o estudante possa fazê-las instrumentos a favor de sua intelectualidade, profissão e desenvolvimento humano.(BRASIL, DNCEM, 2012).

Na perspectiva desencadeada pela proposta do trabalho como princípio educativo, alicerçando a organização e desenvolvimento curricular, este princípio exige que o trabalho pedagógico gire em torno da compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, com conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida. Este

¹⁰⁹ UNESCO. **Conferência Mundial sobre ensino superior**: as novas dinâmicas para o ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. UNESCO: Paris, 2009.

¹¹⁰ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Brasília, 2008.

¹¹¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 5 de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2011a.

¹¹² BRASIL. CNE\CEB. **Resolução Nº 2** de 30 de Janeiro de 2012. Brasília: MEC, 2012.

princípio amplia as capacidades, as potencialidades e os sentidos humanos do trabalho para justificar a formação específica para o exercício de profissões, para o processo de compra e venda da força de trabalho uma vez que não há possibilidade de, em curto prazo, a superação das bases materiais de produção capitalista. Conforme Kuenzer,¹¹³

[...] “princípio educativo” é a categoria que articula, ou faz a mediação entre as bases materiais de produção (infraestrutura) e produção da concepção de mundo, no sentido das normatizações, padrões de comportamento, modos de ação, fazeres, enfim, todas as dimensões superestruturais que contribuem para a formação da consciência individual e coletiva, articulando trabalho, ciência e cultura. (KUENZER, 2000, p.2).

Na dimensão do trabalho pedagógico se ampliam as exigências da formação do professor para articular os diferentes saberes escolares, prática social e desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Desta forma há a necessidade de estabelecer fundamentos para a formação dos profissionais da educação em atendimento às especificidades do exercício das suas atividades com as propostas do EM.

Os formatos adquiridos ao longo do tempo para enfrentar as mudanças curriculares são diversificados e vão desde a defesa da formação centrada no “saber fazer”, enfatizando a formação prática desse profissional, até aquela centrada na consistência da formação teórica onde é destacada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor.

Os indicadores apresentados pelo IBGE, no SIS¹¹⁴ 2010 evidenciam a evolução na educação entre 1999 e 2009. Contudo, apesar de maior democratização no acesso ao sistema escolar, a adequação idade/série no EM ainda preocupa, pois somente 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado (BRASIL, IBGE, 2010).¹¹⁵

A partir deste cenário como política de expansão do EM, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009¹¹⁶

¹¹³ KUENZER, Acácia Z. **Entrevista**. 2000.

¹¹⁴ Síntese dos Indicadores Sociais.

¹¹⁵ BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições sociais de vida dos brasileiros. IBGE: Rio de Janeiro, 2010.

¹¹⁶ BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 971 de 09 de outubro de 2009**. Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília: MEC, 2009.

(BRASIL, MEC, 2009). O objetivo foi provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas e disponibilizando apoio técnico e financeiro para formulação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as DNCEM.

Conforme o PRC do Documento Orientador¹¹⁷ (BRASIL, MEC, 2011b) ações e formatos em relação a disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias poderão incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. Devem também contemplar, no mínimo, os macros campos obrigatórios: acompanhamento pedagógico e iniciação científica e pesquisa. Decorrente da proposta do ProEMI de consolidação e reestruturação dos currículos de EM, outra está em andamento e desta vez na direção da formação continuada de professores.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Programa de Formação Continuada de Professores foi criado em 2013, pela Portaria Nº 1140¹¹⁸ de 22 de novembro de 2013. É uma política de formação para professores do EM que segundo seu documento preliminar resulta da “[...] situação de **carência de cursos de formação inicial e continuada de professores** e urge definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio.”¹¹⁹ (BRASIL, MEC, 2013, p. 2. grifo nosso).

A proposta de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio advinda do Pacto é de um curso composto por grupos de estudos na escola, para aprofundamento e atualização de conceitos fundamentais que norteiam o Ensino Médio. Deverá ser desenvolvida entre outubro de 2013 e dezembro de 2014¹²⁰. Para o desenvolvimento desta primeira etapa a formação constará de seminários nacionais e estaduais de articulação institucional, reuniões de coordenação geral com Universidades e Secretarias de Educação para a mobilização, o

¹¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. SEB. Coordenação Geral do Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2011b.

¹¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: MEC, 2013a.

¹¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional Pelo Ensino Médio. Documento Orientador Preliminar. Brasília: MEC, 2013b.

¹²⁰ O Pacto não foi concluído em 2014. Em 2015, o Programa segue a Segunda Etapa conforme rege seu documento orientador.

acompanhamento e a avaliação do processo de formação dos formadores. O primeiro grupo de formação 2013-2014 será coordenado pela Universidade Federal do Paraná. (BRASIL, MEC, 2013).

A etapa denominada o “Processo Formativo dos Professores” prevê o curso de formação desenvolvido em todas as escolas de Ensino Médio. As temáticas serão trabalhadas de forma individual por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos e, de forma coletiva, em encontros semanais com duração de três horas, utilizando-se a hora-atividade. As atividades coletivas serão desenvolvidas com base em materiais, previamente produzidos pela equipe de consultores do Ensino Médio Inovador e constituir-se-ão em duas etapas: a primeira etapa prevê a apresentação de temas fundamentados nas DCNEM. Para possibilitar a compreensão destas em conexão com a prática docente haverá a participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Essas discussões deverão nortear o (re)desenho do currículo do Ensino Médio e seus campos temáticos. Na segunda etapa visa a reflexão acerca das áreas de conhecimento e das relações entre estas e seus componentes curriculares.¹²¹ (BRASIL, MEC, 2013).

Nesse contexto das propostas de programas de formação continuada de professores é que encaminhamos o próximo capítulo que versará sobre as propostas de formação continuada das Secretarias de Educação do Estado do Paraná e do Rio Grande do Sul.

¹²¹ Id. Ibid. BRASIL: PACTO, 2013, p. 6.

3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTOS ESTADUAIS: O CASO DO RIO GRANDE DO SUL E DO PARANÁ

Introdução

Este capítulo investiga os programas de formação continuada de professores desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação dos Estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, a partir de ações extensionistas resultantes da parceria entre universidades públicas e secretarias de educação, bem como as propostas de formação continuada de professores para o Ensino Médio e suas respectivas propostas.

Destaca o panorama e a constituição do campo educacional nos referidos Estados, abordando a proposta curricular para o Ensino Médio, o estudo e análise da situação educacional do Município de Santa Maria no RS, juntamente com a caracterização da unidade escolar de referência em seus aspectos organizacionais e do seu sistema de formação continuada de professores. Sobre o Estado do Paraná, o estudo focaliza a exposição da situação educacional do Município de Cascavel, caracterização da unidade escolar referência com as variáveis referentes ao ambiente escolar e ao programa de formação continuada de professores implementado no Estado, através do Programa de Desenvolvimento da Educação/PDE/PR em seus aspectos organizacionais do sistema de formação continuada de professores para a Educação Básica.

3.1 A constituição do campo educacional no Estado do Rio Grande do Sul

Ao considerar-se a importância que possuem as Secretarias de Estado de Educação no desenvolvimento e efetivação das políticas docentes, em particular no que se refere às ações de formação de professores, constata-se que elas apresentam trajetória e esforços diferenciados na direção da melhoria da qualidade da Educação Básica em suas redes de ensino. Os caminhos são diversos e as tentativas vão e voltam na história conforme tentam superar desafios e avançar diante da realidade que se apresenta no dia a dia de quem lida com o fenômeno

educativo: a aula, o ensino, a aprendizagem e os resultados que tal fenômeno produz na vida dos estudantes.

No Estado do Rio Grande do Sul é notável a tradição de não reeleger governadores para um segundo mandato. Desde 1982, quando os governadores puderam ser votados e escolhidos pelo voto direto, os gaúchos não reelegem governador nem partido político para comandar o Estado.

Quanto as políticas de implantação de formação continuada de professores no Estado e a constituição de instrumentos para alavancar mudanças são marcadas por alguns governos e especificamente entre o período que compreende os anos de 1991 até 2010.

Na primeira eleição após a redemocratização foi eleito Jair Soares (1983-1987) e filiado na época ao PDS. Foi um período de forte crise de renda no campo, uma das principais fontes da economia do RS. Quatro anos depois, Pedro Simon (1987-1990) e de 1990 até 1991 foi governado pelo vice Sinval Guazelli em função da renúncia de Simon. Alceu Collares foi governador de 1991 a 1994, enfrentou muitas dificuldades para administrar o estado, envolto em dívidas crescentes. O governo Collares implementou o Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino, coordenado por um Grupo Interinstitucional formado por Instituições de Ensino Superior, sendo estas a Universidade Regional Integrada (URI), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Os professores da rede pública se reuniam nas escolas e elencavam temas para a discussão. As discussões deram origem ao planejamento dos trabalhos para o ano de 1993 que ficou centrado nas solicitações dos professores e posterior elaboração de material técnico-pedagógico. Os textos editados foram enviados às escolas como subsídio para estudos, estratégias de ação, roteiro de estudos, leituras, reflexões individuais e debates na escola. Com base, os encontros, as instituições de ensino superior envolvidas elaboraram material técnico-pedagógico, tendo em vista estar apoiado na experiência profissional de seus integrantes e no referencial proposto pelos professores. O objetivo era fazer com que as propostas das escolas se somassem as propostas das Delegacias de Ensino (DE) e fundamentassem a proposta curricular estadual.¹²²

¹²² RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Melhoria da qualidade de Ensino. Porto Alegre: SEDUC, 1993, p. 07.

O governo de Antônio Britto (1995-1998) apresentou um projeto para as escolas estaduais, a implantação do Padrão Referencial de Currículo (PRC) aos moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais implementados pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O denominado Padrão Referencial de Currículo se constituiria de conhecimentos básicos que serviriam de referência para o Sistema de Ensino do RS e previu a participação dos professores, formação de grupos de estudos, seminários, jornadas pedagógicas e discussões nas escolas. Os resultados foram sistematizados em cadernos temáticos que foram enviados para as escolas para orientar as práticas pedagógicas¹²³. (RIO GRANDE DO SUL, 1998).

Estes dois governos centram suas propostas na questão curricular, o governo de Collares frisou a melhoria da qualidade do ensino e o governo de Antonio Britto no padrão referencial de currículo.

Olívio Dutra (1999-2002) apresentou como bandeira a democratização da gestão no sistema estadual de ensino, promoveu a realização de uma Constituinte Escolar¹²⁴ propondo a definição dos princípios e diretrizes para orientar “a construção de uma Escola Democrática e Popular e criar condições para sua implementação.”¹²⁵ A política educacional deste movimento traçou caminhos e selecionou mecanismos para a participação da comunidade escolar na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para a educação a partir de três principais dimensões: *a democratização da gestão; a democratização do acesso à escola e a democratização do conhecimento*, pela garantia de aprendizagem para todos. Desta forma os pressupostos da Constituinte fundamentam-se basicamente na educação como direito; a participação popular como método de gestão das políticas públicas na área de educação; a dialogicidade enquanto princípio ético-existencial respeitador das diferenças e pluralidade kjde visões de mundo, sem deixar de ser crítico e propositivo; a utopia como impulsionadora da educação e da

¹²³ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Padrão Referencial de Currículo. Porto Alegre: SEDUC, 1998.

¹²⁴ A Constituinte Escolar foi uma iniciativa do governo do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002. Foi desenvolvida em cinco momentos propostos pela SEDUC, envolvendo professores, pais, alunos e funcionários. Dentre as intenções, destacavam-se o resgate e aprofundamento teórico no interior das escolas, assim como a construção do projeto político-pedagógico das instituições. Para saber mais sobre este assunto consultar: FACENDA, Luisa Cadorim. **Políticas de formação docente continuada na perspectiva da Constituinte Escolar – Rio Grande do Sul 1999-2002**. Dissertação. 115 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2009.

¹²⁵ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Constituinte Escolar. Fundamentação, Objetivos e Momentos da Constituinte Escolar. Caderno 1. Texto Base. Porto Alegre: SEDUC, 1999.

escola que se almeja tornar real dentro do projeto de desenvolvimento socioeconômico.

Em síntese a organização do processo constituinte se constituiu em cinco momentos articulados e orientados pela Coordenação da Secretaria de Estado da Educação. O 1º momento destinou-se à elaboração da proposta, preparação e lançamento da Constituinte que se deu em abril 1999. O 2º momento foi desenvolvido entre os meses de maio e novembro de 1999 e foi destinado a contextualização da realidade regional em âmbitos social, econômico, político e cultural; levantamento de temáticas de interesse e principais dificuldades enfrentadas. No 3º momento se constituiu efetivamente em formação continuada para os professores educadores com estudo e aprofundamento das temáticas, problematizações e estudo de referenciais teóricos dos temas indicados. O 4º momento foi o aprofundamento e a definição dos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual. O 5º momento é a concretização das metas estabelecidas nos meses de reuniões, plenárias, seminários, pré-conferências. Com avanços, recuos, adesões e resistências a continuidade do processo se deu pela elaboração do Projeto Pedagógico, que foi entregue no Conselho de Estado de Educação para apreciação em 31 de dezembro de 2000.

O governo de Germano Rigotto (2003-2006), não apresentou ações de grande porte na área da formação continuada dos profissionais da educação. O Relatório das Ações da Secretaria Estadual da Educação destacou projetos como: a Escola Aberta para a Cidadania, a Escola de Tempo Integral e Jogos Escolares do RS. A formação continuada de professores do ensino fundamental, focou a evasão e repetência buscando melhorar os resultados na escolarização das crianças.

Yeda Crusius que governou de 2007 a 2010, destacou a qualidade da educação básica, a valorização do magistério público estadual por meio de ações de formação continuada dos professores, com programas que visavam a competição entre escolas e professores, à vinculação de salário com resultados, ou seja, a remuneração diferenciada por mérito. O Programa Boa Escola para Todos contendo cinco ações para tentar reverter a queda do Estado nos índices nacionais de qualidade da educação. Entre as medidas, o Plano Nota 10 prevê a formação de professores, o aperfeiçoamento dos processos de seleção e progressão funcional e a criação de uma nova legislação educacional e também o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERGS).

Com as deficiências apontadas pelo SAERGS, principalmente de leitura, produção de texto e resolução de problemas, o governo levou para as escolas as “Lições do Rio Grande” que se tratava de um referencial curricular que indicava planos de estudos, propostas e estratégias de intervenção pedagógica para melhorar o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Por outro lado, o governo Yeda utilizava os resultados do SAERGS, para fechar de 8.305 turmas e 116 escolas em todo o Estado e também regulamentou parcerias com a iniciativa privada para atuar na educação.

As políticas educacionais do governo de Tarso Genro (2011-2014) serão destacadas nesta tese.

A escolha do município de Santa Maria/RS para o desenvolvimento da pesquisa deve-se basicamente, a alguns fatores. O primeiro fator refere-se à importância que a cidade assume na região central do Estado do Rio Grande do Sul, constituindo-se como polo regional de educação composto por 2.254.214 pessoas em idade escolar,¹²⁶ 9.987 escolas e 135.243 professores. O segundo fator relaciona-se ao fato de que o município em tela tem ora apresentado queda, ora manutenção nos índices educacionais do Estado.



Figura 1: Mapa do Estado do Rio Grande do Sul e a localização do Município de Santa Maria na Região Sul do Brasil.

Fonte: Wikipédia adaptado. Disponível em:
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_\(Rio_Grande_do_Sul\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_(Rio_Grande_do_Sul))

¹²⁶ BRASIL. IBGE, 2012.

O Estado do Rio Grande do Sul é formado por 496 municípios¹²⁷ e possui cerca de 10,7 milhões de habitantes, o que corresponde a 5,6% do total da população do país, distribuídos em 85% (9.100.291 pessoas) no meio urbano e 15% (1.593.638) no meio rural. A área do Estado que é de 268,8 mil km², o que equivale a 3,16% da área total brasileira, resultando em 39,79 habitantes por km². O Estado apresenta a menor taxa de mortalidade infantil comparada com os demais Estados da União (12,7 por mil) e ocupa o 3º lugar na expectativa de vida, com 75,5 anos.

Na área da educação, os dados¹²⁸ do diagnóstico da Educação Básica apresentados em 2010, apontam que mais da metade das crianças de até cinco anos de idade não são atendidas em estabelecimentos de ensino, mas o índice de analfabetismo da população acima de 10 anos de idade caiu de 6,11% (IBGE, 2000) para 4,24% (IBGE, 2010). Para a escolarização de pessoas com idade esperada para o Ensino Médio, entre 15 e 17 anos, encontram-se praticamente 76 mil jovens fora da escola. A situação mais confortável do Estado se encontra na cobertura universal de atendimento na faixa etária de 6 a 14 anos de idade no Ensino Fundamental na maioria dos municípios.

Os diagnósticos são reforçados pelas diferentes avaliações externas realizadas como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA¹²⁹ e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹³⁰. Na avaliação do PISA 2009, o Rio Grande do Sul-RS apresentou médias de desempenho de 424,

¹²⁷ Id. Ibid. BRASIL. IBGE 2012.

¹²⁸ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010**. (SEDUC, 2012). Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/diagnostico.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 21 Jun. 2012.

¹²⁹ O Programme for International Student Assessment (PISA), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma iniciativa internacional de avaliação comparada que é aplicada a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade esperada para o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nos países participantes há uma coordenação nacional. No caso do Brasil o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, e subsidiar políticas de melhoria para o ensino básico.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-aluno>>. Acesso em 12 Jan 2013.

¹³⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação do Brasil que trata da educação básica. A meta é que o país chegue a média 6,0 em 2021, período simbólico do bicentenário da Independência do Brasil em 2022. O objetivo principal é a redução da desigualdade educacional, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE).

superiores às médias nacionais que não ultrapassaram 401. No entanto, quando são observados os resultados do IDEB, o RS vem apresentando uma trajetória decrescente, principalmente, no que se refere ao ensino médio, que apresenta altos índices de abandono (13%) no primeiro ano e de reprovação (21,7%), na escolaridade líquida. A idade esperada para o EM, que é dos 15 aos 17anos, apresenta apenas 53,1% nesta faixa etária, visto que 108.995 jovens ainda se encontram no Ensino Fundamental, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2010.

Assim, o projeto estratégico de Governo foi definido e inserido no “Programa de Qualificação da Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso na Educação Básica” do Plano Plurianual (PPA) 2012-2015,¹³¹ destacando a realidade educacional e demonstrando que ainda há um caminho a ser percorrido para a efetivação da democratização da Educação.

Definir coletivamente a política de gestão e todas as instâncias do sistema estadual de ensino, estabelecendo funções e fluxos condizentes com estrutura organizacional, dinâmica e humanista. Definir padrões de gestão que atenda à eficiência administrativa com racionalização de custos e qualidade da atividade fim. Estabelecer, através das Coordenadorias, uma assessoria permanente, em serviço, às escolas, para juntos construir as alternativas necessárias e inovadoras na área político-pedagógica e administrativa. (RIO GRANDE DO SUL, PPA, 2011c, p.5).

E acrescenta ainda o Plano Plurianual, metas e prioridades da Administração Pública Estadual para o Exercício de 2012 no que tange a Qualificação da Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso na Educação Básica. Dentre outros itens destaca a “[...] Implantação do currículo integrado na rede de Educação Profissional; Implantação gradativa de Institutos Estaduais de Educação Profissional; Promoção e incentivo da pesquisa nas escolas com Educação Profissional.”¹³²

Como a ênfase é o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica instituída em função das estatísticas e também pelas determinações da LDB, a operacionalização da proposta da nova matriz curricular se efetivará a partir de um

¹³¹ RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Lei N.º 13.808 de 18 de outubro de 2011. **Plano Plurianual 2012-2015**. Porto Alegre, 2011c, p. 13.

¹³² Cf. Op. RIO GRANDE DO SUL, PPA. 2011c, p. 20.

processo integrador da Secretaria de Educação com as Coordenadorias Regionais de Educação, escolas e comunidades.

Desta, forma no RS a etapa final da educação básica constitui-se em diferentes modalidades de organização curricular: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente. Contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional. Este trabalho aborda a modalidade de educação politécnica no Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011a).

3.1.1 Os fundamentos teóricos orientadores da proposta pedagógica para o Ensino Médio da Rede Escolar Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

O Governo do Estado Rio Grande do Sul, em setembro de 2011, divulgou o documento intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”¹³³ contendo a Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio (PRCEM) da Secretaria de Educação do Estado, a qual foi construída a partir do Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014 com base nos dispositivos da LDB, Lei nº 9.394/1996 no que se refere ao EM e a Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do CNE/CEB 2/2012. O PRCEM é uma política educacional justificada pela necessidade de um projeto de educação que “[...] atenda as necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral”. (RIO GRANDE DO SUL, PRCEM2011, p.8).

A proposta em suas modalidades¹³⁴ de ensino visa a articulação com uma “[...] formação geral sólida que advém de uma integração com o nível de ensino

¹³³ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** 2011-2014. Porto Alegre: SEDUC, 2011a.

¹³⁴ Ensino Médio Politécnico, O Ensino Médio, Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

fundamental numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica.”¹³⁵

O **Ensino Médio Politécnico**, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. (RIO GRANDE DO SUL, PRCEM, 2011a).¹³⁶ Na versão profissional e tecnológica, a politecnicidade¹³⁷ implica na integração dos conteúdos de formação geral e na formação profissional, mediante a construção de itinerários formativos que integrem o conhecimento dos princípios que regem as formas tecnológicas, consideradas as dimensões sócio-históricas e os processos culturais.

Desta forma, compreende-se que a intenção da proposta é demonstrar o trabalho como sendo, também, prática econômica para garantir a existência que, ao produzir riquezas satisfaz necessidades e tem nesta base à construção da formação e a compreensão do trabalho no seu sentido ontológico e histórico.

A organização do Ensino Médio do Estado deverá conter:

[...] uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos. (RIO GRANDE DO SUL, PRCEM, 2011a, p.22).

Os pressupostos da proposta assentada no princípio educativo do trabalho e na politecnicidade, ao apontar a intelectualização das competências como categoria central da formação, pretende superar a proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retomando a clássica concepção de politecnicidade compreendida como domínio intelectual da técnica e trabalho como princípio educativo, concepções estas que se constituem no princípio organizador da proposta de EM na sua versão geral, o Ensino Médio Politécnico.

¹³⁵ Cf. Op. RIO GRANDE DO SUL, PRCEM. 2011a, p. 22.

¹³⁶ Id., *ibid.*, RIO GRANDE DO SUL, PRCEM, 2011a.

¹³⁷ Cf. SAVIANI, 1989, p. 17-19.

No sentido ontológico (KOSIK, 2002¹³⁸; GRAMSCI, 2004¹³⁹), o trabalho é princípio educativo na medida em que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos para a transformação das condições da vida, capacidades e dos sentidos humanos. No sentido histórico o trabalho é princípio educativo quando coloca exigências específicas para o processo educacional, tanto para a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo, como na organização e fundamentação da formação específica para o exercício de profissões.

Esta proposta possui como princípios orientadores: a relação parte totalidade, reconhecimento de saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa.

O princípio da relação parte-totalidade visa compreender fatos e realidades complexas, principalmente, a partir dos conteúdos curriculares, o que, segundo este princípio, demanda uma relação constante entre a parte e a totalidade. Com base em Kosik (2002), a totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual, ou no qual, um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem.

O princípio do reconhecimento de saberes “[...] afirma a centralidade das práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade, o diálogo como mediação de saberes e de contradições [...]” (RIO GRANDE DO SUL, PRCM, 2011a, p.17) e assume a complementaridade entre todas as formas de conhecimento, reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico.

O princípio da relação teoria e prática “[...] pressupõe uma íntima aproximação do pensamento e da ação para resultar em transformação”, “[...] da realidade, desde que consciente de sua condição sócio-histórica e conseqüentemente, de suas determinações sociais”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p.18) e, tal relação torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer, se necessário, à medida que não há intervenção humana na realidade com vistas a transformá-la sem uma prévia organização planejada com método e intencionalidade.

¹³⁸ KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

¹³⁹ GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. 2004.

O princípio da interdisciplinaridade¹⁴⁰ é compreendido na proposta a partir do conceito de área de conhecimento (disciplina): uma divisão didática do conhecimento que se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos, tendo como base o relacionamento das grandes áreas de conhecimento e dos saberes para a resolução de problemas.

Quanto aos pressupostos avaliativos, estes estão consubstanciados pelo princípio da avaliação emancipatória¹⁴¹ e tem como ponto de partida a realidade, prevendo os avanços do aluno em suas aprendizagens, apontando no processo os meios para superação das dificuldades, pois compreende ser a melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola.

O princípio referente ao aspecto da pesquisa como componente pedagógico tem o objetivo de contemplar o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 5 de 2011 refere que,

[...] construção de novos conhecimentos e propiciar o desenvolvimento da atitude científica, [...] significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. (BRASIL. PARECER CNE Nº 5, 2011).

A organização curricular do EM Politécnico¹⁴² deve ser desenvolvida em três anos, com três mil (3000) horas, tendo no primeiro ano a carga horária de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600 h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos **seminários integrados** que se constituem em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente.

¹⁴⁰ Como referência a proposta do PRCM destaca FAZENDA, Ivani Catarina. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Sugere-se também a leitura de: FRIGOTTO, 2002.; FAZENDA, 1995.

¹⁴¹ SAUL, Ana. Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

¹⁴² Cf. Op. RIO GRANDE DO SUL, PRCM, 2011a.

Na articulação dos dois blocos curriculares a **formação geral** (o núcleo comum) compreende os trabalhos interdisciplinares para articular o conhecimento universal sistematizado, contextualização com as tecnologias e integração com o mundo do trabalho. A **parte diversificada** (humana – tecnológica – politécnica) articula as áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, o que deverá ser desenvolvida nos **Seminários Integrados**. A atividade organiza o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. O desenvolvimento de projetos que se traduzirem por práticas, visitas, estágios e vivências poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta. Para tanto, deverá estar prevista a respectiva ação de acompanhamento executada por um professor. (RIO GRANDE DO SUL, PRCEM, 2011a, p. 23).

Os processos de trabalho e as tecnologias têm tempo histórico produzidos num determinado momento e, desta forma, trazem na sua história a sua construção e são as expressões máximas da consciência da sociedade naquele determinado tempo. Assim sendo, o desenvolvimento local como eixo organizador da metodologia de ensino-aprendizagem¹⁴³ objetiva identificar as transformações que a atividade produtiva construiu no processo de existência do conhecimento ao longo da história da humanidade e a razão de ser dos saberes a ela associados. (RIO GRANDE DO SUL, PRCEM, 2011a).

A construção da matriz curricular da proposta pedagógica para o Ensino Médio no RS¹⁴⁴, nessa perspectiva, exige uma ruptura com a hierarquia dos conteúdos, partindo das áreas do conhecimento, relacionando a formação geral com a especificidade da formação profissional e, neste sentido, o Regimento Referência

¹⁴³ Diferentemente do texto do Regimento, adota-se a forma hifenizada para expressar melhor o conceito de processo e a associação de dois tipos de relação pedagógica e também cognitiva entre eles. A relação entre ensino-aprendizagem escolar (*obouchenie*) teria sido levantada por Lev Semenovitch Vygotsky em 17 de março 1933 em uma palestra no Instituto de Defectologia Experimental Epstein em Moscou. A tradução do vocábulo seria tanto para os processos de ensino como os de aprendizagem e todas as relações dialéticas deles advindas. VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2001, p.356.

¹⁴⁴ Id. Ibid., 2011.

das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual do Rio Grande do Sul¹⁴⁵ é ponto de apoio à proposta e visa orientar as escolas nas atividades de implantação da mesma e também para que produzam seus próprios documentos nos anos subsequentes.

Em âmbito geral, a matriz curricular parte da filosofia do EM, perpassa pelas ideias do Parecer do CNE N° 5/2011, destaca os objetivos da modalidade de ensino e descreve a organização curricular na forma da exposição do Documento Orientador¹⁴⁶. A concepção metodológica no Regimento Referência¹⁴⁷ está fundamentada nos princípios que regem o trabalho na escola, considerando a prática social e a teoria como contributos para ação transformadora, observando a **Interdisciplinaridade** como o estudo de temáticas transversalizadas e a unidade entre teoria e prática; **Pesquisa pedagogicamente estruturada** e praticada através de **Projeto Vivencial**, **Seminário Integrado** em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais; **Trabalho como Princípio Educativo**.

Na perspectiva da avaliação a metodologia do Regimento descreve a “Avaliação Emancipatória”¹⁴⁸ e a concebe também como “[...] um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo.” (RIO GRANDE DO SUL. REGIMENTO, 2011b, p.11).

Acrescenta que avaliar é “[...] diagnosticar avanços e entraves para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a ser percorrido”, o que torna possível a mudança e transformação do que era mera atribuição de notas, conceitos ou pareceres para aprovação ou reprovação.¹⁴⁹ Este documento referenda a perspectiva da avaliação emancipatória da PRCM (2011a) e alude que esta torna a escola mais flexível, supera o imobilismo, a classificação e a exclusão, propiciando uma nova ética para a avaliação pela consciência crítica, autocrítica e emancipação dos sujeitos.¹⁵⁰ (RIO GRANDE DO SUL. REGIMENTO, 2011b, p. 11).

¹⁴⁵ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. Porto Alegre: SEED, 2011b.

¹⁴⁶ Cf., RIO GRANDE DO SUL, PRCM, 2011a.

¹⁴⁷ Id. Ibid. RIO GRANDE DO SUL, REGIMENTO, 2011b.

¹⁴⁸ Op. Cit., SAUL, 2007.

¹⁴⁹ RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p.11

¹⁵⁰ Id. Ibid. RIO GRANDE DO SUL, 2011b.

Os momentos avaliativos contemplam as disciplinas a partir do espaço da sala de aula e construção inicial do conhecimento do aluno em cada componente curricular e outro, no desenvolvimento e execução do Projeto Vivencial¹⁵¹. (RIO GRANDE DO SUL. REGIMENTO, 2011b, p.12). Assim constituída, a avaliação apresenta as funções diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa de forma a abarcar todas as relações de aprendizagem e resultados.

Ao referir a progressão parcial a proposta define que a toma tendo em vista

[...] que oportuniza a promoção do aluno, que não tenha alcançado a construção de sua aprendizagem em no máximo uma área do conhecimento, em um ou mais componentes curriculares desta mesma área, paralelo e concomitante ao ano em curso, por meio de atendimento específico, até a construção da mesma. (RIO GRANDE DO SUL. REGIMENTO, 2011b, p.15).

No que se refere a formação continuada do professor o documento¹⁵² menciona que esta deverá ser realizada ao longo do ano letivo, destina-se ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Destaca que se dará a partir do que define a Legislação Nacional na Lei n.º 11.738/2008¹⁵³ dispendo, portanto os professores de 4 horas na escola para realização de atividades de planejamento, avaliação e formação; 3 horas a critério do professor, para a realização de formação, “[...] podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço [...]”¹⁵⁴, o que por fim corresponde a 7 horas atividades para um Regime de Trabalho do professor de 20 horas semanais.

Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem do aluno até a finalização de seus estudos. (RIO GRANDE DO SUL, REGIMENTO, 2011b, p. 21).

¹⁵¹ RIO GRANDE DO SUL, 2011b., p. 12

¹⁵² RIO GRANDE DO SUL, 2011b.

¹⁵³ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 11.738 de 16 de julho e 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 18 jun. 2013.

¹⁵⁴ RIO GRANDE DO SUL, 2011b.

Encerrando as questões relativas ao Regimento, tem-se que a proposta de formação continuada de professores no âmbito dos documentos da Reforma Curricular para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio¹⁵⁵ e do Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual¹⁵⁶ destaca a necessidade de um programa de formação continuada ao longo do ano letivo, contudo não são visualizadas maiores precisões sobre sua estrutura e seu plano orgânico de desenvolvimento em conjunto com a proposta curricular a ser desenvolvida.

A análise das Atas¹⁵⁷ de reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente¹⁵⁸ assinalou também os aspectos centrais da necessidade de diagnóstico para obtenção de dados mais precisos sobre a formação continuada para o desenvolvimento da proposta. É clara a inquietação e a dianteira que a formação continuada dos professores deverá assumir no Estado perante o contexto das políticas educacionais nacionais e da conjuntura desenhada da educação estadual nos últimos anos. O primeiro documento analisado é anterior a instalação do PRCM, porém já na vigência da Portaria nº 833 de 16 de setembro de 2009¹⁵⁹ que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação (FEAF), criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009¹⁶⁰, cuja função é justamente a **organização e elaboração do plano estratégico para formação inicial e continuada de professores** em cada Estado.

¹⁵⁵ Cf. RIO GRANDE DO SUL, 2011 a.

¹⁵⁶ Cf. RIO GRANDE DO SUL, 2011b.

¹⁵⁷ RIO GRANDE DO SUL, SEDUC. Ata nº 01 de 29 de julho de 2009 do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.

¹⁵⁸ Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo MEC e que disciplina também atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Este Decreto em seu Artigo 4º diz que a Política Nacional de Formação cumprirá seus objetivos pela criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com a finalidade de organizar, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Entre as principais funções do Fórum, estão: elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores; e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

¹⁵⁹ A Portaria Nº 883, de 16 de setembro de 2009 estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.

¹⁶⁰ BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O FEAF também deverá acompanhar a execução e revisão periódica do plano estratégico de formação no qual deverá contemplar entre outras questões:

- **diagnóstico e identificação** das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;
- **definição de ações** para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e,
- **atribuições e responsabilidades** de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros¹⁶¹. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Nesta direção, ainda com relação a Atas dos FEAF, no documento de nº 01/2009, registra-se dados relativos a formação inicial dos professores do magistério estadual com cargos efetivos e também contratados:

[...] 90% dos professores do quadro de carreira em exercício possuem Licenciatura Plena ou Pós-Graduação. Portanto a principal demanda da rede estadual de ensino refere-se à formação continuada [...] [...] os dados das redes municipais de ensino do RS destacam que os municípios não têm como arcar com os custos de todos os professores sem Licenciatura Plena, além do fato de que existem muitos docentes em final de carreira [...] [...] é preciso fazer um levantamento de quem manifestar interesse em cursar o programa oferecido pelo MEC. [...] os cursos presenciais são um problema para muitos pois não tem como se deslocar para fazer o curso em outra localidade [...] (RIO GRANDE DO SUL, ATA, 01, 2009, p. 2)

Desta forma, é notório o cumprimento dos preceitos da Lei no que tange os contornos da formação, a forma de realização dos diagnósticos das necessidades do professorado, bem como a feitura dos levantamentos por escola e tabulações dos interesses dos profissionais e possibilidades de orçamento. O que se pode identificar na primeira Ata disponível e em outras posteriores é que são insipientes os dados obtidos quanto a formação continuada de professores e que a atenção maior será para oferta de formação inicial.

Outra dificuldade apontada está no procedimento das escolas quanto aos cursos de formação,

[...] não liberam os professores para participarem das aulas. Quando isso acontece os mesmos devem repor as horas não trabalhadas. [...] há necessidade de uma política de estímulo e a mudança de olhar com relação à Plataforma Freire, pois ela não é bem vista pelas prefeituras. (RIO GRANDE DO SUL. Ata de 19 de setembro de 2011).

¹⁶¹ BRASIL. Presidência da República. Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Artigo 5º.

O caminho em direção a um novo olhar se inseriu em dezembro deste mesmo ano quando em reunião do Fórum foi anunciado que em relação a Plataforma Paulo Freire foram realizadas 2.042 inscrições (rede estadual e municipal), 780 da rede estadual, 158 inscrições não validadas (funcionários de escola) e 622 validados. Na UAB estão matriculados aproximadamente 1050 professores. (RIO GRANDE DO SUL, Ata 20/12/2011).

As dificuldades apontadas pela equipe do Fórum Estadual não foram escassas. A mudança de rotina e a inserção de outro olhar para a formação e a importância da Licenciatura neste quadro de mudanças, o estabelecimento de um percurso que contemplasse a necessidade da formação articulada aos eixos estratégicos da proposta da SEDUC foram alguns destaques da análise da Ata do FEAF datada de janeiro de 2013. Em referência aos aspectos avaliativos do EM Politécnico, na medida em que foram reduzidos os debates efetivos acerca do assunto e houve a exigência prática de construção de regimentos e outros documentos, tornou-se evidente o caminho ainda a ser percorrida quanto aos estudos, mormente, a metodologia vinculada à pesquisa como princípio educativo, a participação e o processo de produção de conhecimento, pois a perspectiva de avaliação realizada caminhou em outra direção, diferente daquela apresentada na PRCEM.

Outras considerações acerca da inclusão de estudos que abarquem os fundamentos do Ensino Médio Politécnico investem na necessária recuperação física e modernização tecnológica das escolas, dos laboratórios para implementação da proposta, os quais são assuntos recorrentes em praticamente todos os documentos selecionados, contudo não apresentam detalhes tendo em vista o objetivo das reuniões do FEAF.

A Lei nº 13.005/2014 que regulamenta o PNE 2014-2024 no Artigo 8º determina que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei”. Nesta perspectiva o RS coordenou o processo de discussão e elaboração participativa do Plano Estadual de Educação (PEE/RS) com vistas ao processo de discussão e elaboração desse plano (PEE/RS). Assim a realização da Conferência Estadual do Plano Estadual de Educação aconteceu no final de 2014. O Fórum Estadual de Educação (FEE/RS)

apresentou como metodologia de discussão para a elaboração do PEE/RS a utilização dos seis Cadernos Temáticos, os quais têm como referência o PNE. Neles apresenta o diagnóstico, as metas e as estratégias nas especificidades do RS e de seus municípios. Em sua organização geral consideram os seguintes eixos¹⁶²:

Caderno I - Gestão democrática dos sistemas de ensino e regime de colaboração no Estado do Rio Grande do Sul na garantia do direito à Educação de qualidade: Meta nº 19;
 Caderno II - Garantia do direito à Educação Básica: Metas nº 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 11;
 Caderno III - Acesso e expansão do Ensino Superior com qualidade social: Metas nº 12, 13 e 14;
 Caderno IV - Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos: Metas nº 4, 8, 9 e 10
 Caderno V - Formação e valorização dos profissionais em educação: Metas nº 15, 16, 17 e 18;
 Caderno VI - Financiamento da Educação: Meta nº 20. (RIO GRANDE DO SUL. PEE. SEDUC, 2014, p.12)

O Caderno temático V¹⁶³, contendo o eixo da Formação e Valorização dos Profissionais em Educação, em relação à Meta 15 do PNE 2014-2024 e, em conformidade com o que propõe Artigo 62 da Lei 9394/1996, assegura aos professores da educação básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena na área de conhecimento em que atuam. Neste sentido, o RS, no que se refere à formação de professores da rede estadual de ensino esclareceu que dos 50.500 professores que estão em exercício, 47.075 (93,2%) possui formação em nível superior. Dos demais, 3.377 (6,8%) professores, há 2.545 com Curso Normal Médio/Magistério, 758 com Ensino Médio, 74 com Normal Médio/Indígena, 32 com Fundamental Completo, 16 professores com Fundamental Incompleto.¹⁶⁴

A meta 16 do PNE visa formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica e garantir aos profissionais dessa modalidade, formação continuada em sua área de atuação e, neste aspecto, o RS alcança 38,1%.¹⁶⁵

¹⁶² RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação**. Cadernos Temáticos para o debate. Caderno 5. Eixo V – Formação e valorização dos profissionais da educação. SEDUC, 2014.

¹⁶³ Cf. Op. RIO GRANDE DO SUL, PEE, 2014.

¹⁶⁴ Cf. Op. RIO GRANDE DO SUL, 2014, p.12.

¹⁶⁵ Id. Ibid., 2014, p. 12.

Sobre a Meta 17 do PNE 2014 que define “[...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, a questão é ainda polêmica para o Estado que preferiu apenas referir que “[...] a razão entre os salários dos professores da rede pública, não federal, e não professores, com escolaridade equivalente, conforme PNAD 2012, é de 74,3% no Brasil e 81,8% no RS”¹⁶⁶ Sobre este assunto conforme uma das Atas do FEE de 19 de setembro de 2011 mencionava que “[...] O pagamento do piso será viabilizado até o final do Governo, antes não é viável, pois precisamos de um bilhão/ano [...]”.¹⁶⁷

A meta 18 do PNE visa

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.(BRASIL, PNE 2014-2024)

Sobre este aspecto a rede estadual de ensino do RS, apesar de reposição salarial ter atingido 76%, ainda não se implementou o piso na forma da Lei, dada a defasagem salarial histórica desta rede. Quanto ao plano de carreira, o mesmo está consolidado prevendo a valorização da formação inicial e continuada, a progressão funcional e valorização do tempo de serviço.

3.1.2 Caracterização do município de Santa Maria: história, organização e cultura

O município de Santa Maria/RS está localizado no centro do Estado do Rio Grande do Sul distante 292 km da capital do Estado que é Porto Alegre. O censo demográfico do IBGE-2011 aponta para 262.368 habitantes, sendo a 5ª cidade mais populosa do Estado. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Santa Maria é 0,784, registrado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUd)¹⁶⁸ de 2010.

¹⁶⁶ Id. Ibid., 2014, p.13.

¹⁶⁷ RIO GRANDE DO SUL. Ata FEAF 19 de setembro 2011.

¹⁶⁸ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUd) executa diversos projetos em diferentes áreas. Oferece apoio técnico, operacional e gerencial através de acesso a metodologias, consultorias especializadas em uma rede de cooperação técnica internacional e, objetiva contribuir para o desenvolvimento humano, combate a pobreza e o crescimento dos países em áreas prioritárias. No Brasil tem a missão de alinhar seus serviços às necessidades da nossa dinâmica e

Santa Maria sedia uma das maiores universidades públicas do interior do Brasil, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que conta atualmente¹⁶⁹ com 28.532 estudantes, 1.872 docentes e 2.793 funcionários técnico-administrativos em educação.

Além da UFSM, a cidade também possui outras vinte e três¹⁷⁰ (23) instituições de ensino superior entre IES de ensino presencial e a distância e também sedia a reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/RS (IFF), instituição de educação superior, básica e profissional que possui campus em oito cidades do Estado do Rio Grande do Sul.

O município caracteriza-se pelo grande número de funcionários públicos federais, pois além da UFSM e da reitoria do Instituto Federal Farroupilha (IFF), existem no município uma Base da Força Aérea Brasileira (BASM), a 6ª Brigada de Infantaria Brindada do Exército Brasileiro com 11 unidades administrativas, o Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), Colégio da Polícia Militar.

A educação no município se efetiva pelo atendimento em 162 instituições de Educação Básica, sendo 41 escolas estaduais, 73 municipais, 44 escolas particulares e 4 escolas federais. Ao todo são 56.014 estudantes e 2.911 professores. Sobre os índices de alfabetização no município, segundo a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Santa Maria, o índice no município em 2012 é de 96,98% (CRE, 2012), utilizando-se o recorte da população acima de 10 anos de idade. Assim sendo, são 229.499 habitantes, dos quais 222.578 alfabetizados (96,98%), perfazendo 6.921 não alfabetizados no município, sendo 6.337 moradores do meio urbano e 584 moradores do campo. É importante destacar que quando se trata de localizar número de habitantes, número de escolas, estudantes e outros tantos dados, estes nem sempre coincidem nas diferentes agências¹⁷¹ que disponibilizam dados educacionais.

diversificação e múltiplas facetas. Os projetos são realizados em parceria com o governo Brasileiro, instituições financeiras internacionais, setor privado e sociedade civil. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/>. Acesso em: 16 dez. 2013.

¹⁶⁹ BRASIL. Universidade Federal de Santa Maria. Portal de indicadores da UFSM. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/indicadores/select/20>>. Acesso em 10 mar. 2015.

¹⁷⁰ Conforme disponíveis no e-MEC-CAPES. **Instituições de Educação Superior e Cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 11 de jun. 2013.

¹⁷¹ Casos observados dentre outros o INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; PNud – Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento; IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; PNad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios; TPE-Movimento todos pela Educação; Fundação Victor Civita; Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM.

Segundo dados do PNud (2013), na cidade de Santa Maria a proporção de jovens entre 15 e 17 anos com Ensino Fundamental completo cresceu 5,73% no período de 2000 a 2010 e 48,99% no período de 1991 a 2000. E a proporção de jovens entre 18 e 20 anos com Ensino Médio completo cresceu 36,11% entre 2000 e 2010 e 48,43% entre 1991 e 2000. Em 2000 eram 69,63% e, em 1991, 55,84%. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 33,23% estavam cursando o EM regular sem atraso. Nota-se que, em 2010, 1,89% das crianças de 6 a 14 anos não frequentavam a escola e o percentual entre os jovens de 15 a 17 anos atingia 14,51%. Sobre a frequência escolar dos estudantes de 15 a 17 anos, 14,51% são infrequentes. Estão na idade certa para o EM (33,23%), com um de atraso (10,51%) e dois anos de atraso são (4,33%). Em 2010 da população com 18 anos ou mais, 50,72% havia completado o Ensino Médio.

3.1.3 Aspectos Organizacionais e de formação continuada das escolas objeto da pesquisa

Tendo em vista que o recorte refere-se ao EM e que este é compreendido como etapa final da educação básica e que tem por finalidade propiciar o desenvolvimento dos estudantes, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, elegemos as condicionantes temporais desta parte para as observações e estudos da formação continuada dos professores do EM de duas escolas da rede estadual de Santa Maria. As atividades foram realizadas a partir da agenda da proposta político-pedagógica do Estado para o Ensino Médio na gestão 2011/2014, bem como as referências de atividades advindas da proposta de formação continuada de professores apresentada brevemente na PRCNEM.

A proposta para a reestruturação do EM se justificava, tendo em vista o cenário não satisfatório deste nível de ensino no Estado, o que foi diagnosticado por documentos da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)¹⁷², o que faz com que o EM se torne uma prioridade para alterar o quadro insatisfatório da educação dos jovens no Estado e, assim, viabilizar políticas educacionais de governo para garantir

¹⁷² RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. Dados Estatísticos do censo Escolar 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 12 de Ago. 2013.

a permanência e aprendizagem com sucesso de todos os estudantes, o que exige uma especial atenção ao preparo dos professores para tal.

3.1.4 Formação continuada de professores: a proposta de formação atrelada à reestruturação curricular

A denominada qualidade cidadã da educação no Estado ancora-se em três fatores estruturantes: valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à **formação** inicial e **continuada**; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o Ensino Médio¹⁷³.

Esta etapa refere-se ao acompanhamento da proposta de governo no sentido de perceber como a mesma se realiza no âmbito da escola a partir da visão dos professores. A formação dos professores, neste sentido, acompanha os processos de implantação do novo currículo, apresentando o diagnóstico das realizações, limites e possíveis ajustes.

No desenvolvimento, a proposta curricular traz o ensino médio politécnico que tem na base de sua concepção a politecnicidade¹⁷⁴, os encontros de formação continuada nas escolas, preliminarmente compreendem momentos de debate do texto base da SEDUC¹⁷⁵ na etapa municipal. Conforme as reuniões avançassem deverão contemplar os quatro segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários, alunos e pais e ou a comunidade em geral. Serão realizadas ao longo do ano letivo, tendo por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem do aluno até a finalização de seus estudos¹⁷⁶. A sistemática dos cursos é planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e objetiva a formação, atualização e

¹⁷³ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** 2011-2014. Porto Alegre: SEDUC, 2011a.

¹⁷⁴ Conforme as apreensões citadas na nota de rodapé 27.

¹⁷⁵ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** 2011-2014. Porto Alegre: SEDUC, 2011.

¹⁷⁶ RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/forum_formacao.jsp?ACAO=acao5>. Acesso em 29 Jan 2014.

qualificação profissional. Em acordo com o disposto no Decreto Nº 49.448 de 08 de agosto de 2012,¹⁷⁷ publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) nº 154 de 9/8/2012 que trata do Regime de Trabalho, os professores do RS dispõem, em um regime de 20 horas semanais, de 13 horas para atividades letivas e de 7 horas para atividades de planejamento, avaliação e formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço.

Outras ações e especificidades da formação foram intensificadas a partir da adesão do RS ao “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, criado pela Portaria Nº 1.140/2013. Pelo pacto, MEC e SEEDs assumem o compromisso com a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no EM público em consonância com a LDB 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012¹⁷⁸.

A formação continuada de professores do EM no Pacto, com base no conteúdo das DCNEM em vigor (ensino médio de caráter geral e do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio), prevê o incremento de propostas de formação docente que atendam às modalidades ponto de vista conceitual tendo em vista a formação humana integral dos estudantes. Neste sentido, a formação docente é pensada a partir dos espaços e propostas que se realizam na educação formal, nos cursos de licenciatura voltados à formação inicial, ou ainda, nos espaços de formação continuada, considerando o sentido mais amplo das relações sociais e de produção na sociedade.

Desta forma, percebe-se que a proposta visa materializar os pressupostos acima descritos. Para tanto, é indispensável a disponibilização aos docentes que atuam no EM políticas de formação que transcendam o caráter emergencial e descontínuo e proporcionar o aprofundamento teórico e distinto na formação do professor. A estratégia auxilia na medida em que os profissionais do EM não tiveram formação na totalidade e na conformidade dispostas nas DCNEM/2012.

¹⁷⁷ RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 49.448 de 8 de agosto de 2012 Regulamenta os Artigos 116, 117, 118, e 119 da Lei nº 6.672 de 22 de abril de 1974 e o regime e jornadas de trabalho dos profissionais do Magistério Público Estadual, conforme previsão dos Artigos 116, 117, 118 e 119 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul.

¹⁷⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2 de 30 de Janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012.

3.2 Contexto Estadual e a constituição do campo educacional no Estado do Paraná

Adeus a 7 Quedas

Sete quedas por mim passaram,
 e todas sete se esvaíram.
 Cessa o estrondo das cachoeiras, e com ele
 a memória dos índios, pulverizada,
 já não desperta o mínimo arrepio.
 Aos mortos espanhóis, aos mortos bandeirantes,
 aos apagados fogos
 de Ciudad Real de Guaíra vão juntar-se
 os sete fantasmas das águas assassinadas
 por mão do homem, dono do planeta.

Aqui outrora retumbaram vozes
 da natureza imaginosa, fértil
 em teatrais encenações de sonhos
 aos homens ofertadas sem contrato.
 Uma beleza-em-si, fantástico desenho
 corporizado em cachões e bulções de aéreo contorno
 mostrava-se, despia-se, doava-se
 em livre coito à humana vista extasiada.
 Toda a arquitetura, toda a engenharia
 de remotos egípcios e assírios
 em vão ousaria criar tal monumento.

E desfaz-se
 por ingrata intervenção de tecnocratas.
 Aqui sete visões, sete esculturas
 de líquido perfil
 dissolvem-se entre cálculos computadorizados
 de um país que vai deixando de ser humano
 para tornar-se empresa gélida, mais nada.

Faz-se do movimento uma represa,
 da agitação faz-se um silêncio
 empresarial, de hidrelétrico projeto.
 Vamos oferecer todo o conforto
 que luz e força tarifadas geram
 à custa de outro bem que não tem preço
 nem resgate, empobrecendo a vida
 na feroz ilusão de enriquecê-la.
 Sete boiadas de água, sete touros brancos,
 de bilhões de touros brancos integrados,
 afundam-se em lagoa, e no vazio
 que forma alguma ocupará, que resta
 senão da natureza a dor sem gesto,
 a calada censura
 e a maldição que o tempo irá trazendo?

Vinde povos estranhos, vinde irmãos
 brasileiros de todos os semblantes,
 vinde ver e guardar
 não mais a obra de arte natural
 hoje cartão-postal a cores, melancólico,
 mas seu espectro ainda rorejante
 de irisadas pérolas de espuma e raiva,
 passando, circunvoando,

entre pontes pênseis destruídas
 e o inútil pranto das coisas,
 sem acordar nenhum remorso,
 nenhuma culpa ardente e confessada.
 (“Assumimos a responsabilidade!
 Estamos construindo o Brasil grande!”)
 E patatipatatipatatá...

Sete quedas por nós passaram,
 e não soubemos, ah, não soubemos amá-las,
 e todas sete foram mortas,
 e todas sete somem no ar,
 sete fantasmas, sete crimes
 dos vivos golpeando a vida
 que nunca mais renascerá.¹⁷⁹

O estudo preliminar foi realizado com o objetivo de reconhecer e caracterizar o campo de estudo no Estado do Paraná para, a partir da sistematização destas informações, subsidiar as demais etapas propostas. Foram buscadas fontes de informação relacionadas aos processos e programas de formação continuada de professores, bem como os relatos das observações do sistema escolar, a fim de obter subsídios para a descrição mais precisa da situação, em acordo com os objetivos colocados para a pesquisa.

A escolha de contemplar o campo educacional paranaense como referência para este estudo deveu-se, basicamente, a dois fatores. O primeiro por se tratar de campo residencial e de trabalho da autora e o segundo ponto refere-se a posição marcante que a educação paranaense apresenta no âmbito regional, destacando-se também a exemplo do RS, a oscilação dos índices de qualidade educacionais divulgados nos últimos anos.

¹⁷⁹ ANDRADE, Carlos Drummond. Caderno B. Em 1982 na edição de 09 de setembro quando afinal se anunciava o fechamento das comportas para a criação do lago da hidrelétrica de Itaipu, Drummond publicou este poema no Jornal do Brasil. Em letras grandes, os versos ocuparam uma página inteira na capa do Caderno B. As belezas das Sete Quedas desapareceram pela intervenção do homem para a construção da Itaipu Binacional. A hidrelétrica de Itaipu é responsável pela energia elétrica de pouco mais de 20% de toda a energia produzida no Brasil.



Figura 2: Mapa do Estado Paraná e a localização do município de Cascavel na Região Sul do Brasil.
 Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Cascavel_\(Parana\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cascavel_(Parana))>

O Estado do Paraná em seu território abrange toda a extensão da antiga República do Guairá que, na época do Império Espanhol, era a província mais nova do Império do Brasil. Em 1853, a Província de São Paulo foi desmembrada, dando início a história oficial do Estado, embora o Paraná só tenha se tornado efetivamente um Estado em 1859. É também o mais novo Estado da Região Sul do Brasil e, de acordo com o PIB, o Paraná é o quinto Estado mais rico do Brasil. Curitiba é, ao mesmo tempo, a capital e município mais populoso do Estado. O Estado do Paraná possui 399 municípios, sendo Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Cascavel, São José dos Pinhais, Foz do Iguaçu e Colombo os mais populosos, possuindo mais de duzentos mil habitantes.

A população do Paraná segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2012), chega a 10.997.462 habitantes e o índice de Desenvolvimento Humano de 749, o índice de analfabetismo do Estado do Paraná em 5.7%.

Os dados educacionais do Estado do Paraná apontam para uma totalidade de 160.735 alunos atendidos em Creches, 200.816 em Pré-Escolas, 1.541.736 no Ensino Fundamental e 484.607 no Ensino Médio. São 138.232 professores, 12.125 em Creche, 13.436 na Pré-Escola, 86.253 no Ensino Fundamental e 35.184 no Ensino Médio. O Ensino Superior¹⁸⁰ no Paraná conta 195 instituições, sendo destas, 4 públicas federais: Universidade Federal (UFPR), Instituto Federal do Paraná

¹⁸⁰ Cf. C. BRASIL. E-MEC, 2013.

(IFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade da Integração Latino Americana (UNILA) e campus da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em duas cidades paranaenses, Realeza e Laranjeiras do Sul; as Universidade Públicas Estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) que é Universidade Multicampi, composta dos campus de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo; a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - Universidade Multicampi, composta de campus em Guarapuava e Irati; a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Universidade Multicampi nas cidades de Jacarezinho e Cornélio Procopio; a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) também Universidade Multicampi, composta pelos campi de Curitiba, Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. São ainda 4 instituições públicas municipais e 174 particulares.

Com a reeleição de cargos públicos permitidos pela EC nº 16/1997, o Paraná, da mesma forma que outros Estados e até mesmo o país, tem vivido pouca alternância em seus governos. Durante os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Paraná foi governado por Jaime Lerner (1995 a 2003) e nos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011), esteve à frente do governo do Paraná Roberto Requião e, atualmente, no Governo Dilma Roussef, o governador Carlos Alberto Richa¹⁸¹.

O governo Lerner no âmbito de políticas educacionais priorizou ações como financiamento de programas educacionais com recursos do Banco Mundial; terceirização da educação; extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio; adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior; criação da Universidade do Professor¹⁸² em Faxinal do Céu, como centro para formação continuada dos trabalhadores da educação (NADAL, 2008). A

¹⁸¹ As políticas educacionais de formação de professores em desenvolvimento no Governo Beto Richa no período que engloba este estudo serão apresentadas neste trabalho, especialmente o Programa de Desenvolvimento da Educação do Paraná.

¹⁸² A Universidade do Professor localizava-se em Faxinal do Céu, um município de Pinhão/PR. Foi criada a partir de um convênio entre o Governo do Estado e a Cooperativa Paranaense de Energia (COPEL) que era a proprietária da área. A Universidade atendeu a formação, capacitação de professores, palestras e oficinas, funcionou nos governos de Lerner (1995-2002) e Requião (2003-2010). As atividades foram suspensas pelo governador do Paraná Beto Richa (2011-2014) que não renovou o contrato com a empresa.

educação escolar passou por um período de precarização resultante da “[...] carga horária mínima, aprovação automática, municipalização, correção de fluxo, insuficiência de insumos, tamanho das turmas e ênfase em competências [...]” (SAPELLI, 2003, p. 186).

Sob o comando do Governador Roberto Requião em 2003, tem início as primeiras discussões do Plano Estadual de Educação (PEE), tendo em vista que a LDB 9394/1996 em seu Artigo 10 faz referência aos planos de educação. As discussões permanecem, sem que um Plano de Educação tenha sido aprovado no Paraná. A Lei nº 13005 do PNE 2014-2024, aprovado recentemente, em seu Artigo 8ª que referenda a LDB e prevê que os Estados e Municípios elaborarem seus planos de educação.

Em 2004 foi aprovado o Plano de Carreira da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná pela Lei Complementar 103/04¹⁸³. Nestes tempos também a rede estadual de educação iniciou cursos de Educação Profissional técnica com organização curricular integrada ao Ensino Médio e em 2006 foi lançado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR)¹⁸⁴ operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira dos professores.

As ações, em atenção a Portaria do MEC nº 833/2009,¹⁸⁵ que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação (FEAF), criados pelo Decreto 6.755\2009 com função de **organizar e elaborar o plano estratégico para formação inicial e continuada de professores** em cada Estado foram efetivadas também no Paraná de acordo com a Ata¹⁸⁶ do FEAF que registra os momentos de instalação do Fórum. Nos primórdios do FEAF, o documento datado de novembro de 2009 sintoniza as estratégias de formação continuada no Estado com destaque para a ação conjunta do MEC, Estado e dos

¹⁸³ PARANÁ. Casa Civil do Governo do Estado do Paraná. Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745#63745>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

¹⁸⁴ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento síntese PDE**. Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual do Paraná. SEED: Curitiba, 2007.

¹⁸⁵ A Portaria Nº 883, de 16 de setembro de 2009 estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.

¹⁸⁶ PARANÁ. Memoria. Reunião FEAF. 16/11/2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3622-parana>>. Acesso em: 13 de maio 2014.

Dirigentes Municipais para minimizar a falta de formação (graduação) dos Professores.

As variáveis referentes aos aspectos organizacionais da escola, dos programas de formação, dimensões e os indicadores específicos completados a partir de pesquisa documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas nas unidades educacionais objetos da pesquisa, serão objeto da próxima seção.

3.2.1 Os fundamentos teóricos metodológicos orientadores do Projeto de Reestruturação Curricular para o Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual de Educação do Paraná

Na segunda metade dos anos de 1990, com o advento da Lei nº. 9.394/1996 se estabeleceu uma nova configuração para a Educação Profissional a partir do Decreto nº 2.208/1997 e Portaria MEC nº 646/1997. O Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) por meio da Portaria nº 1.005/1997 do MEC repercutiu nos sistemas federal e estadual de ensino, desse novo ordenamento, empreenderam-se ações convergentes com a Educação Profissional conduzida pelo Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), para oferta da Educação Profissional de nível básico. Foi reduzida a oferta de Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETs) e das escolas técnicas federais. Fundamentalmente, a reforma separou duas redes de ensino; uma ficou destinada à formação acadêmica, e outra à formação profissional, que ganhou um capítulo específico na LDB. Os frágeis mecanismos de articulação previstos reforçaram a dicotomia histórica que marca o Ensino Médio: de um lado, está a educação para a formação das elites e, de outro lado, aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. Sob a coordenação do Ministério da Educação, a reforma da Educação Profissional objetivou o reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional, separando-o da educação escolar nas instituições públicas.

No que se refere à iniciativa privada, incentivou e promoveu, com recursos públicos, a diversificação e a ampliação da oferta. O principal instrumento jurídico dessa reforma foi o Decreto nº. 2. 208 de abril de 1997, que regulamentou o parágrafo 2º do Artigo 36, da LDB, que trata da Educação Profissional em nível médio. Em seu Art. 5º, dispõe que “a educação profissional de nível técnico terá

organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Também em seu Art. 8.º, previu a organização do ensino técnico, em forma de módulos, possibilitando que a qualificação e a habilitação profissional fossem obtidas pela soma de certificados de comprovação de competências e habilidades e de aproveitamento de créditos das disciplinas da parte diversificada do currículo do Ensino Médio, cursadas no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições especializadas.

Iniciou também em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC) e se constituiu o principal instrumento de instituição da reforma, mediante o uso de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003, com financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).¹⁸⁷ O Decreto nº. 2.208/1997 e o Programa PROEP, que deram materialidade à reforma da Educação Profissional, trouxeram como consequências a fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta de Educação Profissional pela esfera privada e a submissão da educação à lógica do mercado e às suas práticas.

No contexto da reforma, na rede estadual do Paraná, a política foi de desativar os 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996, e instituir o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM) que remeteu, para a iniciativa privada, a formação profissional técnica de nível médio, com o uso dos espaços das próprias escolas públicas. Este Programa, também financiado com recursos do BID, representou um “verdadeiro laboratório para criação e experimentação de alternativas para o Ensino Técnico” por sua concordância com as orientações dos organismos internacionais como afirma (FERRETTI, 1997, p. 12). No âmbito estadual o PROEM/SEED/PR em 2003 o Paraná apresentava um quadro precário de oferta da Educação Profissional. As iniciativas de execução da política para a Educação Profissional da gestão 2003/2006 implicaram a retomada da oferta da Educação Profissional, com a criação do Departamento de Educação Profissional e o encerramento das atividades da Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional (PARANATEC), que até 2002 gerenciava a Educação Profissional no Estado, instituída pelo Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná (PROEM). A desativação da PARANATEC e a instituição na

¹⁸⁷ Sobre este assunto ler: DEITOS, Roberto A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 348 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

Secretaria de Estado da Educação do Departamento de Educação Profissional possibilitaram reassumir, no âmbito da educação pública estadual, a gestão administrativa e pedagógica para afirmar o compromisso com a educação pública de qualidade.

A Educação Profissional se iniciou pela realização de diagnóstico acerca das necessidades de expansão, considerando as tendências socioeconômicas das regiões do Estado, e do provimento de recursos materiais e humanos. Esta política de expansão considerou a reestruturação curricular dos cursos para favorecer a formação do cidadão/aluno/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade, o que contribuiu a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

Essa nova legislação possibilitou conceber propostas curriculares considerando a articulação entre as diferentes dimensões do trabalho de formação profissional do cidadão/aluno, na perspectiva da oferta pública da Educação Profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundantes da organização curricular integrada ao Ensino Médio. Sob esta concepção, a política de oferta da Educação Profissional considerou: a expansão e reestruturação curricular; a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade; a formação continuada do seu quadro docente e técnico; a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza.

Em coerência com as Diretrizes políticas e pedagógicas estabelecidas, foram realizados dois encontros de Educação Profissional em 2003 e 2004, os quais tiveram como objetivo congregando redes que ofertam a modalidade para discutir os principais aspectos legais, técnicos, administrativos e pedagógicos referentes à formação profissional no Estado do Paraná. Nesses encontros, os fundamentos teóricos e os princípios curriculares ocuparam espaço privilegiado para compreender a complexa temática da relação trabalho e Educação, articulada à vivência do processo histórico de construção da política e dos princípios de organização curricular da Educação Profissional.

A concepção de organização curricular integrada que já vinha sendo debatida e assumida internamente pelo Departamento de Educação Profissional tomou força no processo de reestruturação e elaboração das novas propostas curriculares, sistematizadas em 2003 e 2004.

Em 2004, o Estado do Paraná iniciou cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, com organização curricular integrada ao Ensino Médio, em colégios que ofertam cursos do setor primário (área agropecuária/florestal); do setor secundário (área eletromecânica/química); cursos do setor terciário (área de comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente) e nos que ofertavam cursos na modalidade normal em nível médio para formar docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (PARANÁ, DIRETRIZES, EMP, 2006).

A partir de 2004 foram instituídos os cursos técnicos, com currículo integrado ao Ensino Médio, o que resultou do acompanhamento das discussões que originaram a revogação do Decreto n. 2.208/1997, pois a promulgação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, tinha em vista a retomada dessa possibilidade, prevista na LDB e estimulada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). O Decreto permitiu legalidade à política curricular criada na Rede Estadual de Educação Profissional de nível técnico, em todas as formas de oferta instituídas na rede pública estadual.

A partir daí, a SEED assumiu o compromisso com uma política educacional que tem o trabalho como princípio educativo, considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições dele decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho.

3.2.2 O Ensino Médio Integrado e a concepção de Educação Profissional no Estado do Paraná

A partir do contexto apresentado, a política de Educação Profissional no Estado do Paraná rompeu com a dimensão que a articulava ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboralidade, e passa a assumir o compromisso com a formação humana dos estudantes, pela apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada.

Nos pressupostos constituintes da estrutura conceitual da Educação Profissional são destaques a: articulação com a Educação Básica; o trabalho como princípio educativo; as mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas de educação profissional; as relações entre ciência, tecnologia e educação profissional;

a integração entre ciência e tecnologia como determinante da integração entre educação básica e educação profissional.

3.2.2.1 A articulação com a Educação Básica

Esta perspectiva se desenvolverá de forma sistematizada em instituições próprias ao ensino, conforme prevê a LDB N° 9394/1996, a Educação Profissional se inscreve no âmbito da educação escolar e se articula à formação básica, que deve ser comum a todos os brasileiros de modo a lhes assegurar a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida. Propor formas de organização e gestão da Educação Profissional supõe a integração de suas formas de organização e gestão mais ampla da Educação.

3.2.2.2 O trabalho como princípio educativo

Esse pressuposto prevê tomar como ponto de incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva. Implica adotar o trabalho como princípio e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de educação. As funções não se restringem ao caráter produtivo, mas abrangem as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas próprias, cabendo à escola a elaboração de sua proposta pedagógica a partir de suas demandas sociais, das necessidades daqueles que vivem do trabalho. Esta dimensão busca não superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, mas sim alguma forma de enfrenta-lo.

Nesta direção afirma Kuenzer que “a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (1988, p.126). A autora se refere à escola única do trabalho como a proposta a partir da ótica dos trabalhadores, como denominou Gramsci: “[...] a escola unitária, ou de formação humanista... ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo

grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 1989, p. 121).

Por este entendimento, a escola única, elementar e média, propicia uma sólida formação geral inicial que proporcionaria à criança e ao jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhe conferiria a capacidade de trabalhar intelectual e praticamente. Na perspectiva do Ensino Médio constituir-se em fase transitória de fundamental importância para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, valores fundamentais para a constituição da nova sociedade, e base necessária para a especialização posterior, tanto na Universidade quanto no processo produtivo. Nesta fase, a orientação que possibilite o trabalho criador, predominantemente autônomo e independente, que se desenvolveria em bibliotecas e laboratórios, através de seminários e debates. Esta concepção conduz ao conceito de politecnia Saviani (2003) que toma como pressuposto a o processo de trabalho desenvolvido de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. A concepção advém de Gramsci, que, ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir, no trabalho humano, a possibilidade de dissociação entre o trabalho manual e o intelectual, à medida que, mesmo no trabalho físico mais brutal e repetitivo, o pensamento se faz presente.

O compromisso com uma educação profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho, ao tomar como princípio educativo o trabalho, implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teórica e a prática, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Afirma desta forma que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura e contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. Desta forma, busca-se permitir ao aluno dos cursos de formação profissional em nível médio, compreender os processos de trabalho e em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais.

3.2.2.3 As mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas de educação profissional

A politecnia, como concepção epistemológica derivada do trabalho, como princípio educativo e como proposta alternativa de educação profissional, significa adotar como princípio metodológico a articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis. A proposta afirma a necessidade de buscar esta articulação tendo em vista as novas bases do desenvolvimento capitalista e as mudanças ocorridas na produção para atender às necessidades do processo de acumulação flexível que ao ser atravessado pela base microeletrônica, passou a demandar o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores para situações novas. Tais situações novas também preveem o desenvolvimento das competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade. As demandas de educação profissional, portanto, resultam da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, o que se passa a demandar maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores. (PARANÁ, 2006).

O ponto de partida para esta discussão, portanto, é a concepção de competência, tal como ela tem constituído historicamente a partir das diferentes formas de organizar e gerir o trabalho. A mudança ocorrida no mundo do trabalho a partir da substituição da base rígida pela base flexível, por meio da mediação da microeletrônica, traz impactos significativos sobre a concepção taylorista/fordista da categoria competência. A chave para a compreensão desta passagem são os sinais de esgotamento das possibilidades do fordismo e do keynesianismo na contenção das contradições inerentes ao capitalismo, resultantes da rigidez destes modelos. A partir da crise surgem novas experiências na organização industrial e na vida social, que vão dar forma ao novo regime de acumulação, chamado por ele de flexível, que irá levar a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização. A acumulação flexível, portanto, oriunda de um confronto direto com a rigidez do fordismo, apoia-se na

flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

A proposta do EM salienta que a mudança de eixo, a partir da mediação da base microeletrônica com seus impactos nas formas de toyotistas de organizar o trabalho, e evidenciada a partir da mudança na natureza do trabalho, que deixa de significar fazeres, para passar a significar intervenção, enfrentar eventos, se desloca o eixo da competência da memorização de procedimentos a serem repetidos para o enfrentamento de situações anormais. Competência, nesta direção, passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, através das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. (ZARIFIAN, 2001).

Esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada, preparação para atuar nos diversos setores da economia e da sociedade, com capacidades intelectuais e práticas que lhe permita, compreender a produção flexível, os seus limites e organizar-se coletivamente para superá-los. Dentre estas capacidades, destaca-se: a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (PARANÁ, 2006, p.22)

3.2.2.4 As Relações entre Ciência, Tecnologia e Educação Profissional

Para compreender as formas e as relações entre ciência e tecnologia, Dagnino (2002) propõe a classificação das formas de abordar a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, em duas grandes abordagens: a primeira toma como foco a Ciência e Tecnologia (C&T), supondo o seu avanço contínuo e inexorável, seguindo um caminho próprio, independente das relações sociais,

podendo ou não influenciar a sociedade de alguma maneira. A outra abordagem tem como foco a sociedade, reconhece que o caráter da C&T, e não apenas o uso que dela se faz, é socialmente determinado e, devido a essa relação entre a C&T e a sociedade que a gerou, ela tende a reproduzir as relações sociais dominantes, implementando ou inibindo mudanças segundo os interesses do projeto hegemônico.

A formulação de concepções, políticas e formas de organização da educação profissional dependem de como se compreende esta relação. Neste sentido o desenvolvimento da C&T seria, no plano do conhecimento, a manifestação da realidade tal como é percebida pelo cientista, que desvela a verdade progressivamente. A neutralidade, por sua vez, leva ao caráter universal da C&T ao supor que conhecimentos criados e utilizados por diferentes civilizações poderiam ser apropriados para finalidades quaisquer, e por atores sociais diferentes, a qualquer tempo. Do ponto de vista da educação profissional, supõe que ela é progressiva e igual para todos, resumindo-se à acumulação pura e simples de conhecimentos científico-tecnológicos, como condição suficiente para garantir o progresso econômico e social a todos, pondo fim à pobreza e trazendo paz e felicidade a toda a humanidade.

Através do domínio da ciência, os trabalhadores aprenderiam a pensar racionalmente, o que levaria ao “comportamento racional” em todas as esferas de atividade.

O compromisso histórico dos governos com a classe trabalhadora que aponte para a urgência da disponibilização de educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para todos os que vivem do trabalho compreende a necessidade de **substituir o termo educação profissional**, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, **para educação dos trabalhadores**, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social a partir da perspectiva da classe; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta só pode se dar em espaços públicos, através de políticas, financiamento e gestão públicos. Neste sentido, a gestão desta modalidade de educação deverá: integrar-se à gestão da Educação Nacional, em especial à educação básica, apontando para a integração com o ensino superior; contemplar a participação efetiva dos trabalhadores nos espaços decisórios, tendo

em vista a construção de uma nova trajetória para a produção e difusão da C&T e de novos projetos de educação para os que vivem do trabalho, de modo a abrir a possibilidade de que a produção e a divulgação do conhecimento possam ser utilizadas em favor de interesses mais amplos e do atendimento das demandas materiais que dizem respeito à melhoria das condições de vida da maioria da população; redefinir as finalidades e os projetos de educação dos trabalhadores de modo a contemplar novas prioridades e alternativas que impactem as suas condições de trabalho e de existência.

3.2.2.5 A Integração entre Ciência e Tecnologia como Determinante da Integração entre Educação Básica e Educação Profissional

O desenvolvimento científico-tecnológico, ao impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas na perspectiva do processo de criação de valor, quanto mais avança, mais intensifica a contradição entre as demandas do processo produtivo e os processos de educação da força de trabalho.

O trabalho mais se simplifica enquanto mais se tornam complexas a ciência e a tecnologia. Ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa, do gerenciamento e dos processos que produzem ciência e tecnologia. Ao mesmo tempo, a complexificação da vida social ampliou os espaços de participação do trabalhador em vários sentidos nas atividades culturais, associativas, sindicais e partidárias; criam-se necessidades educativas para os trabalhadores que exigem do trabalhador cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Assim, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática e criando tecnologia; ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais.

Desta forma, nos fundamentos da proposta salienta-se que mesmo considerando que estas demandas são polarizadas no regime de acumulação flexível, e, portanto, não se colocam para todos os trabalhadores, as políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho devem ter

a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte. Reconhecer que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas, implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar.

Assim justifica-se a exigência de patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, tal como o desenvolvimento das competências exigidas pelo modo de produção capitalista, suas formas de desenvolvimento a partir da base microeletrônica. Tal feito só pode ocorrer a partir de uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura. Para dar conta é preciso que as políticas educacionais contemplem:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;
- em decorrência, a articulação entre a gestão da educação básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;
- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão. (PARANÁ, SEED, 2006).

3.2.2.6 Dimensões teórico-metodológicas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

O projeto para a educação profissional idealizado e fundamentado nos elementos indissociáveis pela sua natureza: o trabalho, a ciência e a cultura, traz em sua gênese a preocupação com as formas metodológicas que materializem sua ação na escola pública de formação para o trabalho:

a) Tomar **o trabalho como princípio educativo**, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade; recorrer à sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade; a organização curricular que promova a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos tomando o trabalho

como eixo articulador dos conteúdos. Para atender a este princípio, a proposta curricular deverá do ponto de vista dos conteúdos, contemplar:

- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as relações sociais e produtivas;
- os conhecimentos relativos às formas tecnológicas que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos;
- as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtiva;
- os conhecimentos sócio-históricos e as categorias de análise que propiciem a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história. (PARANÁ, SEED, 2006).

b) **A integração entre conhecimento básico e aplicado**, que será possível por meio da mediação do processo produtivo; a integração exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que deve tomar o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além do conhecimento que compõe as áreas do conhecimento. Tomar o trabalho como ponto de partida para o planejamento curricular na perspectiva da politecnia significa superar a tarefa como foco, compreender o processo de trabalho como relação entre o sujeito e o objeto, que passa a ser o ponto de partida para a formulação dos percursos formativos. Isto significa tomar o trabalho como foco, como totalidade rica de complexas relações. Substitui-se, portanto, o conhecimento da tarefa pelo conhecimento da relação entre produto e processo, pelo conhecimento do processo, enquanto um conjunto de relações, que revelam movimento.

c) O tratamento metodológico privilegiará **a relação teoria/prática e parte/totalidade**; que são outras competências a desenvolver. Avança a simples memorização de passos e procedimentos, habilidades de comunicação, a capacidade de buscar informações. É outro o processo de conhecer, que ultrapassa a relação individual do homem com o conhecimento, para incorporar as múltiplas mediações do trabalho coletivo. A produção das ideias, das representações, da consciência se entrelaça com a atividade prática dos homens; é na vida real, na atividade prática, que começa a ciência real. Contudo, os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata. É necessário compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades. É aprendendo a trabalhar esta relação que o aluno passará de mero espectador a protagonista, capaz de transformar as relações sociais e produtivas a partir de sua própria

interpretação, conhecendo fatos ou fenômenos e o lugar que eles ocupam na totalidade concreta. (KUENZER, 2000) menciona que a concepção de educação que toma como princípio a articulação entre parte e totalidade,

[...] supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. Dela deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática (KUENZER, 2000).

d) Os conteúdos que compõem cada percurso formativo deverão ser organizados de modo a integrar **as dimensões disciplinar e interdisciplinar**:

[...] a compreensão da totalidade das relações exigida para a inserção responsável do aluno na vida social e produtiva indica a necessidade de um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, de modo a permitir ao aluno o acesso a formas superiores de compreensão da realidade., através da apreensão das complexas conexões que articulam parte e totalidade.¹⁸⁸

A transdisciplinaridade implica na construção de novos objetos, com metodologias peculiares, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir novos campos do conhecimento. O trabalho transdisciplinar exige “[...] tratamento disciplinar rigoroso, que forneça categorias de análise, referencial teórico e sistemas simbólicos que viabilizem novas sínteses.” (PARANÁ, SEED, 2006, p 40).

e) **Os conteúdos da área de comunicação**, formas e modalidades que passam a ser estratégicos, para a avaliação crítica, para o trabalho com segurança e confiabilidade, para a participação nos processos sociais e produtivos, para o relacionamento interpessoal, para a participação política; incluem-se neste item a

¹⁸⁸ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Profissional no Paraná**: Fundamentos Políticos e Pedagógicos. Curitiba: SEED, 2006.

língua portuguesa, as línguas estrangeiras, a semiótica e os meios informatizados de comunicação.

f) Da mesma forma, **os conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas** que levaram à globalização da economia, à reestruturação produtiva e às novas relações entre Estado e Sociedade, precisam ser apropriados pelos cidadãos trabalhadores, para que desenvolvam sua capacidade de análise das relações sociais e produtivas e das transformações que ocorrem no mundo do trabalho. (PARANÁ, 2006).

g) Considera as **relações entre ciência, cultura e sociedade**, a compreensão da cultura como uma das formas de enraizar a escola à sua comunidade e área de abrangência. Aponta o PPP como o instrumento que deve os conteúdos culturais compartilhados por uma comunidade, os significados produzidos e experienciados. Com Gramsci (1982) tem-se a cultura como processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social. A partir desta dimensão a escola criadora identifica-se organicamente com o dinamismo social da classe trabalhadora que se constrói a partir de um princípio educativo, metodológico e epistemológico que se materializa a partir do entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura.

A compreensão está em perceber que a produção do conhecimento parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, com o objetivo de reintegrá-lo ao todo depois de compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo, tomando-o como novo ponto de partida. Daí brota uma concepção metodológica que orientará as ações de ensino:

- o ponto de partida é sincrético, nebuloso, pouco elaborado, senso comum;
- o ponto de chegada é uma totalidade concreta, onde o pensamento recapta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo;
- posto que sempre síntese provisória, esta totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos;
- os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações, que constituem o senso comum, para o conhecimento elaborado através da práxis, que resulta não só da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, mas também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico;

- o percurso vai do ponto de partida ao ponto de chegada, possuindo uma dupla determinação, finita ou infinita; pode-se buscar o caminho mais curto ou se perder, marchar em linha reta, seguir uma espiral ou manter-se no labirinto;
- construir o caminho metodológico é parte fundamental do processo de elaboração do conhecimento; não há um único caminho para se chegar a uma resposta, como há várias respostas possíveis para o mesmo problema. (PARANÁ, 2006).

3.2.3 Caracterização do município de Cascavel, história, organização e cultura

O Oeste do Paraná, compreendido entre as microrregiões de Toledo, Foz do Iguaçu e Cascavel, outrora foi ocupado por indígenas, espanhóis, e já pertenceu à Capitania de São Paulo. O Território do Iguaçu foi anexado ao Brasil após vários tratados com a Espanha, quando passou a pertencer à província de São Paulo. Em 1853, conseguiu sua emancipação política. Após se tornar parte integrante da Província do Paraná, acomodou imigrantes europeus, sobretudo eslavos, poloneses, ucranianos, alemães e italianos¹⁸⁹.

A cidade de Cascavel localiza-se na Região Oeste do Estado do Paraná. É o quinto município mais populoso, com 305.615 habitantes, conforme estimativa do IBGE, publicada em agosto de 2013. Pelo Censo de 2010 do IBGE são registrados 286.205 habitantes. É um município consideravelmente novo e com topografia privilegiada. Teve seu desenvolvimento planejado, o que lhe deu ruas largas e bairros bem distribuídos. Com área de 2.100,831 km², é considerado um polo estratégico do Mercosul.¹⁹⁰ A vila começou a se formar em 28 de março de 1928,

¹⁸⁹ Para outras informações sobre este assunto consultar: WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.; PRIORI, Angelo., et al. A história do Oeste Paranaense . In: PRIORI, A., et.al. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012. pp. 75-89. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 19 Set. 2013.

¹⁹⁰ O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é a união aduaneira, ou seja, o livre-comércio intrazona e política comercial comum de cinco países da América do Sul. Em sua formação original, o bloco era composto por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. A Venezuela foi incluída como membro pleno do Mercosul em 31 de julho de 2012 em virtude da remoção de Fernando Lugo da presidência do Paraguai e o país foi temporariamente suspenso do bloco, tal fato tornou possível a adesão da Venezuela como membro pleno do Mercosul a partir do dia 31 de julho de 2012. As discussões para a constituição de um mercado econômico regional para a América Latina remontam ao tratado que estabeleceu a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC) na década de 1960. Esse organismo foi sucedido pela Associação Latino-Americana de Integração (ALADI) na década de 1980. O Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento assinado entre ambos os países em 1988, fixou como meta o estabelecimento de um mercado comum, ao qual outros países latino-americanos poderiam se unir. Com a adesão do Paraguai e do Uruguai, os quatro países se tornaram

quando José Silvério de Oliveira, o Nhô Jeca, arrendou as terras do colono Antônio José Elias, nas quais se encontrava a Encruzilhada dos Gomes, atualmente bairro Cascavel Velho que era um entroncamento de várias trilhas abertas por ervateiros, tropeiros e militares, onde montou seu armazém (EMER, 1991; SPERANÇA, 1980). A partir das décadas de 1930 e 1940, milhares de colonos sulistas, a maioria descendente de poloneses, alemães, italianos, ucranianos e caboclos vindos de regiões cafeeiras iniciaram as atividades econômicas como a exploração de madeira, agricultura e também a criação de suínos. O povoado tornou-se distrito em 1938. Na década de 1930, com o ciclo da erva-mate extinto, uma ocupação maior da área foi iniciada, com o chamado ciclo da madeira, o que atraiu grande número de famílias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em especial colonos poloneses, russos, alemães e italianos, que juntos formaram a base populacional do município.

Em 1938, já com a denominação definitiva de Cascavel, tornou-se distrito administrativo. O município de Cascavel foi emancipado no dia 14 de novembro de 1951, por meio da Lei Estadual nº 790, desmembrando-se de Foz do Iguaçu.

O termo "cascavel" origina-se de uma variação do latim clássico "*caccabus*", cujo significado é "borbulhar d'água fervendo"¹⁹¹. Segundo a lenda, o nome surgiu de um grupo de colonos que, pernoitando nos arredores de um rio descobriram um grande ninho de cobras cascavéis, denominando-o Cascavel. O município é o polo universitário do Oeste em face do número de instituições de ensino superior e de estudantes. Estima-se uma população de aproximadamente 21 mil estudantes universitários com uma parcela significativa vinda de outras regiões e Estados. São 12 Instituições de Ensino Superior¹⁹² no município, sendo duas delas instituições públicas, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e o Instituto Federal Tecnológico do Paraná-IFPR.

signatários do Tratado de Assunção, que estabelecia o Mercado Comum do Sul, uma aliança comercial visando dinamizar a economia regional, movimentando entre si mercadorias, pessoas, força de trabalho e capitais. Em 2004, entrou em vigor o Protocolo de Olivos que criou o Tribunal Arbitral Permanente de Revisão do Mercosul, com sede na cidade de Assunção no Paraguai. Para saber mais consultar: dentre outros, RIBEIRO, 2010.; RIBEIRO, 2007.; CHACON, 1996. .

¹⁹¹ História do Município de Cascavel/PR. Disponível em <http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php>. Acesso em: 27 mar. 2012.

¹⁹² Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 11 jun. 2013

Em Cascavel existem 41 escolas estaduais¹⁹³, 1.180 turmas e 31.156 alunos matriculados. No Ensino Fundamental são 37 escolas, 550 turmas e 14.693 matrículas. No Ensino Médio são 36 escolas, 463 turmas com 14.357 matriculados e, no ensino técnico, 2.756. São 84 turmas de EJA que atendem 2.560 alunos em 6 escolas. São 58 escolas municipais e 62 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), sendo 8 deles novos e recém inaugurados pela proposta em parceria com o Governo Federal pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). São atendidos nas Creches 4.193 crianças e na Pré-Escola 6.057. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são 21.699 e Anos Finais 18.039 estudantes.

3.2.4 Aspectos Organizacionais do sistema de formação continuada de professores no Estado do Paraná

Tendo em vista o tempo de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE/PR a partir de seu início no ano de 2007, pretendeu-se analisar resultados a partir do seu objetivo inicial que é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática¹⁹⁴. No que tange a estrutura organizacional do Programa no Plano Integrado de Formação Continuada¹⁹⁵, a análise evidenciará a apreensão dos professores em relação ao Eixo 1 - Intervenção Pedagógica¹⁹⁶, tendo em vista que o objetivo do Programa para o Professor-PDE é a transformação pedagógica para enfrentar as fragilidades enfrentadas pelo professor em sua disciplina e promover a melhoria

¹⁹³ Consulta Escolas do Paraná. Núcleo Regional de Ensino. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/nre/visão> Acesso em: 19 fev. 2014

¹⁹⁴ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento síntese**. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR). Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual do Paraná. SEED: Curitiba, 2007.

¹⁹⁵ Que abrange os três grandes eixos de atividades na sua estrutura organizacional: Eixo 1 - Atividades de integração teórico-práticas; Eixo 2 - Atividades de aprofundamento teórico e Eixo 3 - Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. PARANÁ. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR). Documento Síntese. Plano integrado de formação continuada. 2012, s.p.

¹⁹⁶ O Eixo 1 prevê: Atividades de integração teórico-práticas em suas atividades prevê a integração teórico-prática, enquanto parte da proposta de formação continuada do PDE, estando nele contemplado: o Projeto de **Intervenção Pedagógica na Escola**, o processo de Orientação nas IES, a Produção Didático-Pedagógica, direcionada para a Implementação do Projeto na Escola e um Artigo Científico, considerado como trabalho de conclusão do Programa. (PARANÁ, 2012, s.p, grifo nosso).

qualitativa do ensino na escola. Para este momento houve a opção por apresentar a proposta integralmente, procurando focar a formação continuada aos professores de Ensino Médio.

3.2.5 Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná/PDE/PR

O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR) é uma política de governo criada em 2006. O primeiro processo de seleção ao Programa ocorreu em 2006, com o objetivo de suprir as 1.200 vagas distribuídas em dezessete áreas curriculares. As vagas foram proporcionalmente distribuídas de acordo com o número de professores em serviço na rede pública estadual. O início do Programa com a primeira turma aconteceu em 2007 e passou a ser um programa de Estado pela Lei Complementar Nº 130¹⁹⁷ de 14 de julho de 2010 que, em seu Artigo 1º determina:

Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica. (PARANÁ, 2010).

O PDE/PR parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, principalmente o Artigo 62-A o qual, em seu Parágrafo único, estabelece que “[...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. O Artigo 67, II – recomenda “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

¹⁹⁷ PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745#63745>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

O Programa se constitui em um

[...] conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná. (PARANÁ, PDE, 2007, p. 7)

O PDE/PR deverá atender aos seguintes pressupostos:

- a) Reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) Organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) Superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) Organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) Criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, PDE, 2007, p. 12)

O modelo de formação proposto visa,

[...] proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial [...]. [...] realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná e, de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. (PARANÁ, PDE, 2007, p.13).

A concepção de formação continuada compreendida no âmbito dos documentos evidencia um modelo de Formação Continuada,

[...] em Rede, movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino;
 [...] se dá numa dinâmica permanente de reflexão, discussão que almeja a produção de conhecimentos;
 [...] um processo de ensino e aprendizagem docente na relação com o mundo onde a Formação Continuada é construída e se constitui socialmente;
 [...] busca provocar redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes, fortaleça a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. (PARANÁ, PDE, 2007, p. 13)

É objetivo do Programa “[...] instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento [...]” e, nesse processo o professor “[...] aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de formação continuada construída socialmente” (PARANÁ, PDE, 2007, p.13). Visa também “[...] redimensionar as práticas educativas, a reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação” e “[...] fortalecer a

articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior.”¹⁹⁸

Ao iniciar as atividades no processo de Formação Continuada o Professor PDE¹⁹⁹ elaborará o Plano de Trabalho em conjunto com o professor orientador de uma IES. Tal plano se constituirá na proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir da proposta de estudo, da elaboração de materiais didáticos e a coordenação de Grupo de Trabalho em Rede.

3.2.5.1 Fundamentos político-pedagógicos do Programa de Desenvolvimento da Educação PDE/PR

O programa tem como intencionalidades “[...] promover a leitura, a escrita, a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho”, “[...] levar o professor a reconhecer as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem [...]”, “[...] proporcionar aos professores tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, a ser construído na relação entre seus estudos e a concretude escolar do processo ensino-aprendizagem.” (PARANÁ, PDE, 2007, p. 17).

Os fundamentos norteadores do PPP do PDE/PR, em síntese, são:

- Estabelecer relações, dominar termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da Educação Básica.
- Analisar as diferentes culturas, sem apologias preconceituosas, apresentando-as sempre em seu contexto histórico como uma forma educativa capaz de encaminhar a verdadeira prática da cidadania, a qual não assume a busca da formação do cidadão como sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo.
- Contribuir com o aprimoramento profissional do professor para que ele reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (o fato), ou sobre a relação entre os componentes educativos; ou, ainda, sobre o relativismo da ciência sugerido pela nova perspectiva do neopragmatismo. (PARANÁ, 2013, p. 5-6).

¹⁹⁸ PARANÁ. Id. Ibid., 2007, p.13

¹⁹⁹ O Professor PDE é a denominação dada ao professor selecionado para participar do Programa. (PARANÁ, PDE, 2007).

A concepção de conhecimento proposta pelo Programa de formação continuada de professores do Paraná norteia-se “[...] pelo princípio ontológico do trabalho [...]” e da “[...] análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas.”²⁰⁰ Deriva daí a concepção de conhecimento considerada fundamental no processo de formação continuada de professores.

- a) **existem valores comuns a toda a humanidade** e não se restringem a grupos ou localidades, como, por exemplo, a igualdade de direitos e deveres entre os homens para a preservação da vida e da natureza [...];
- b) **as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas**, o que assegura a negação de qualquer dogmatismo. Essa visão é importante para que o **conhecimento passado** seja apreendido não só como preservação de um acervo cultural [...];
- c) **a superficialidade expositiva** deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações [...];
- d) **as tensões entre os polos opostos** devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais e, conseqüentemente, no exame das contradições dos sistemas político, econômico, social, cultural e educacional, frente ao desenvolvimento das forças produtivas. Assim também é preciso acautelar-se com a **racionalidade técnica** (a técnica pela técnica ou pela simples compulsão da produção do novo) [...]. (PARANÁ, 2007, p. 7. grifo do original).

Desta forma, conforme evidencia a proposta, a formação continuada deverá possibilitar ao Professor PDE que retorna às atividades acadêmicas de sua área de formação, a atualização e aprofundamento de seus conhecimentos; a reflexão teórico-prática com vistas a desencadear mudanças na escola. Neste âmbito os desafios postos à proposta de FC de professores da educação pública apresentam caráter variado no campo teórico que a proposta abarca. A análise impõe, tendo em vista as categorias fundantes supra citadas, as contextualizações que se inserem desde o crescimento demográfico acentuado, aos extratos de renda, as questões ligadas a desigualdade socioeconômica, cultural e educacional. Estas questões são relevantes tendo em vista a Influência²⁰¹ no desempenho dos alunos e também porque incluem o papel do Estado na implementação e continuidade de políticas educacionais, as perspectivas articuladoras de conhecimento que a proposta de formação continuada deseja efetivar.

Quanto a abrangência, a partir de então, a formação continuada de professores encontra-se praticamente centralizada nas ações do programa que é de natureza interinstitucional e que envolve a Secretaria Estadual de Educação (SEED),

²⁰⁰ PARANÁ. SEED. Cf. Op., 2007, p. 17.

²⁰¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), as Instituições de Ensino Superior Estaduais UEL (Londrina), UEM (Maringá), UNIOESTE (Oeste do Paraná), UEPG (Ponta Grossa), Unicentro (Centro-Oeste), UENP (Norte), Embap (Curitiba), FAP (Curitiba), Fecilcam (Campo Mourão), Fafipa (Paranavaí), Fafipar (Paranaguá) e Fafiuiv (União da Vitória) e as duas Instituições Federais (UFPR) e (UTFPR).

O PDE destina-se a atender 44 mil professores da rede estadual de ensino, através de Grupos de Trabalho em Rede e 1200 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), Nível II, Classe 11, em pleno exercício de suas atividades, visando à sua promoção ao Nível III, conforme dispõe o Plano de Carreira dos Professores da Rede Pública de Ensino do Paraná²⁰² (PARANÁ, 2004).

As vagas são proporcionalmente distribuídas de acordo com o número de professores em serviço na rede pública estadual nas áreas de Língua Portuguesa (200), Matemática (160), Geografia (80), História (110), Ciências (80), Educação Física (90), Educação Artística (40), Física (30), Química (30), Biologia (30), Sociologia (10), Pedagogia (130), Língua Estrangeira Moderna (80), Educação e Trabalho (20), Gestão Educacional (50), Educação Especial (50).

Foram observados na análise documental os Editais de Processos Seletivos para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE de 2010 a 2014. São ofertadas a cada ano 2.000 (duas mil) vagas no processo seletivo interno. Os processos de seleção dos professores para as vagas são regidos por edital e consiste na análise e pontuação da ficha funcional,

- a) da participação do professor candidato em cursos e atividades inseridos na Ficha Funcional / GRHS/SEED do professor;
- b) da conclusão no Grupo de Trabalho em Rede;
- c) da apresentação de titulação de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* devidamente reconhecida por legislação vigente no Brasil;
- d) do tempo como QPM, na Educação Básica da Rede Pública Estadual ou em Escolas Conveniadas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, contado a partir do Termo de Exercício, na linha funcional escolhida para a inscrição, exceto o tempo destinado a licença sem vencimento, se houver;
- e) do respectivo enquadramento no Nível II nas classes 8, 9, 10 ou 11 até a data do edital do processo seletivo. (PARANÁ, Edital, 2014)

3.2.5.2 O Programa curricular do PDE/PR

²⁰² PARANÁ. Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

Para o desenvolvimento do Programa Curricular são tomadas como referência as Diretrizes Curriculares da Secretaria Estadual de Educação²⁰³ e os Fundamentos Político-Pedagógicos²⁰⁴ do PDE-PR. As atividades desenvolvidas pelo Professor PDE são: Aula Inaugural, Seminários, Cursos/Disciplinas, Elaboração e Execução do Plano de Trabalho, Coordenação de Grupos de Trabalho em Rede e Elaboração de Materiais Didáticos. O Programa Curricular propõe um conjunto de conteúdos constantes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e deverão ser desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior – IES.

Os blocos de conteúdos que integram o Programa Curricular estão assim divididos:

Bloco I – Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED, cujas temáticas serão desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de Aula Inaugural e Seminário Geral.

Bloco II – Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas, que serão desenvolvidos nos Seminários Específicos, Cursos/Disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos Professores PDE. (PARANÁ, 2007, p. 21).

O quadro abaixo ilustra a composição da organização curricular²⁰⁵ do PDE/PR, tomando como exemplo a área temática referente à Área 13, da Pedagogia. Observa-se que todas as áreas são contempladas no documento PDE/PR conforme a discriminação acima relacionada às vagas.

Figura 3- Disposição de Conteúdos da área Curricular - Área 13 – Pedagogia

²⁰³ PARANÁ. SEED. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, Curitiba, 2006.

²⁰⁴ PARANÁ. Documento Síntese. Fundamentos políticos-pedagógicos do Programa. In: PARANÁ. **Documento síntese.** Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR) Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual do Paraná. SEED: Curitiba, 2007.p. 15-16.

²⁰⁵ PARANÁ. SEED. Cf. Op., 2007, p. 21

Fundamentos Político-Pedagógicos - SEED	
OBRIGATORIOS <ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. • Conhecimento e Teorias Pedagógicas. • A Educação e o Mundo do Trabalho. • Ciência e Cultura na contemporaneidade. • Educação a Distância e Tecnologias Educacionais. 	
Conteúdos específicos das áreas - IES	
OBRIGATORIOS <ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho pedagógico na Escola: dimensões administrativas e pedagógicas; • Fundamentos Políticos e Política Educacional; • Formação de Professores e Pedagogia; • Projeto Político-Pedagógico como expressão da política pedagógica da escola e do trabalho coletivo. • História da educação no Brasil. 	OPTATIVOS

Figura 3: Disposição de Conteúdo da área Curricular do Programa de Desenvolvimento Educacional - Área 13 – Pedagogia
 Fonte: PARANÁ. Programa de Desenvolvimento da Educação-PDE. SEED, 2007.²⁰⁶

3.2.5.3 Metodologia de desenvolvimento do Programa PDE/PR

No âmbito metodológico o Programa é desenvolvido a partir do Plano de trabalho denominado **Plano Integrado de Formação Continuada** que contempla a estrutura organizacional do PDE/PR em eixos de atividades assim composto: Eixo 1 - **Atividades de integração teórico-práticas**, Eixo 2 - **Atividades de aprofundamento teórico** e Eixo 3 - **Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico**. Tais atividades são realizadas em quatro períodos semestrais, distribuídos em dois anos.

O Eixo 1 prioriza as atividades voltadas para a integração teórico-prática, enquanto parte da proposta de formação continuada do PDE e estão nele contemplados: o **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola**, o processo de **Orientação nas IES, a Produção Didático-Pedagógica** que é a “[...]elaboração intencional do professor PDE ao organizar um material didático que garanta a sua aplicabilidade na realidade escolar[...]”, direcionada para a **Implementação do Projeto na Escola e o Trabalho Final**, que visa “[...] enfrentar e contribuir para a superação das fragilidades e problemas apontados pelo Professor PDE no ensino de

²⁰⁶ PARANÁ. SEED. Cf. Op., 2007, p.48.

sua disciplina/área [...]” considerado como trabalho de conclusão do Programa e apresentado na forma de **artigo científico**.²⁰⁷ (PARANÁ, SEED, 2014, p.8-9).

As denominadas atividades de aprofundamento teórico que compõem o Eixo 2 são: os **cursos, seminários, encontros de área, eventos de inserção acadêmica e webconferências** que se referem às participações do professor PDE em atividades ofertadas pelas IES parceiras e pelo PDE/PR para ampliar, aprofundar e atualizar conhecimentos. O conteúdo abrangerá temas relativos aos Fundamentos da Educação, à Metodologia de Pesquisa, Metodologia de Ensino, Produção Didático-pedagógica e aos conteúdos curriculares específicos de sua área de ingresso no PDE. O Eixo 3 possui identidade específica com o uso de suportes tecnológicos na educação para o desenvolvimento das atividades previstas no Programa no Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede – SACIR, (plataforma MOODLE) e uso de recursos de informática básica e internet.

Figura 4 – Composição do Plano Integrado de Formação Continuada



Figura 4: Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada do PDE/PR
Fonte: Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná-PDE/PR. Documento Síntese. Paraná: SEED, 2013.

3.2.5.4 Avaliação da Aprendizagem no PDE/PR

²⁰⁷ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento síntese**. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR). SEED: Curitiba, 2014.

A perspectiva avaliadora é concebida como “[...] atividade desafiadora, tarefa indispensável e, na mesma medida, dinâmica e complexa”. Refere-se a “[...] um componente inerente ao processo de ensino e aprendizagem e tem por finalidade o diagnóstico e o prognóstico deste com vistas à sua efetivação, a avaliação dos Professores PDE em suas atividades formativas”²⁰⁸.

Em consonância com a concepção de formação continuada do Documento Síntese do PDE/PR de 2012, o qual concebe a formação numa dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento destaca o professor como “[...] um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente” [...] (PARANÁ, PDE, 2012, p.13).

A concepção de aprendizagem adotada para a formação continuada de professores e efetivada no PDE/PR se pauta nos pressupostos teóricos de Vygostky²⁰⁹ (1998), no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal²¹⁰ (ZDP), que compreende o sujeito com um nível de desenvolvimento real que pode ser ampliado na medida em que ocorrem as aprendizagens mediadas pelo social, o que visa justificar a aplicação da teoria histórico-cultural nas perspectivas do processo de produção do Projeto de Intervenção Pedagógica, da Produção Didático-pedagógica e do Artigo Final, os quais requerem o acompanhamento do Professor Orientador.

A prática avaliativa na formação continuada ensejada pelo Programa considera os pressupostos de reflexão permanente, de discussão e de construção do conhecimento em um processo social. Desta forma, a avaliação dos Professores no PDE “[...] tem a função de acompanhamento, uma vez que é contínua, se inicia com diagnóstico e segue com diferentes formas de intervenção, seja nos cursos ou nas sessões de Orientação”²¹¹.

A perspectiva de acompanhamento atende aos objetivos da formação e visa contribuir para a melhoria da Educação Básica do Paraná, independentemente de

²⁰⁸ PARANÁ. SEED. Cf. Op., 2014, p.10.

²⁰⁹ Conforme referencia citada no Documento síntese 2014: VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

²¹⁰ Sobre este assunto sugere-se a leitura de: CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.; NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. A Zona de Desenvolvimento Proximal: uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? In: NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002, p. 71-127.

²¹¹ PARANÁ. Id. Idid., 2014, p. 12.

quais instrumentos avaliativos venham a ser utilizados para acompanhar e para intervir nesta formação.

Por fim, se apresenta como um processo que exige esforço de Docentes, Orientadores, dos Professores PDE e deve “[...] resultar num processo de aprendizagem para ambos [...]”, principalmente porque o Docente ou Orientador, “[...] a partir do diagnóstico do nível de apropriação de conhecimentos dos Professores PDE [...]” os quais “[...] reorganizam, aprimoram, revisam, reestruturam suas produções, assumem a condição de sujeitos que aprendem, pesquisam e produzem conhecimento, o que implica um movimento dialético de ensinar e aprender.” (PARANÁ, 2014, p. 9).

A análise preliminar permitiu apreender alguns elementos fundantes da proposta de formação continuada para professores em curso desde 2007 na rede pública estadual de Ensino do Estado do Paraná. O PDE é um programa de formação continuada. Para se candidatar a uma vaga no PDE o professor deve possuir, no mínimo, dez anos de atuação na Educação Básica. Não se trata, portanto, de um professor iniciante, como também não se trata de um espaço desconhecido de averiguação e aplicação dos estudos e, sim, o espaço e a totalidade conhecida pelo professor. A proposta de formação docente prevê que pela ampliação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos o professor participante do programa obtenha elementos para análise e melhor compreensão das dificuldades que enfrenta em seu ambiente escolar no dia a dia da sala de aula, com o aprendizado dos alunos. Ao aprofundar seus estudos o professor PDE também propõe materiais didáticos para a implementação de ações que visam mudanças e melhorias práticas no conjunto escolar a partir das questões previamente diagnosticadas.

Considerando a experiência profissional do professor que participa do PDE e o conhecimento da realidade escolar que o circunda, a princípio tais fatos abordam pontos suficientes para a promoção de alterações das relações pedagógicas e escolares de professores e de alunos. Porém, existem ainda algumas lacunas nos processos de investigação de como o investimento em ação formativa ao professor permite melhorar a aprendizagem do estudante. Os resultados obtidos pelos estudantes no EM no Estado no período da pesquisa são discretos.

Se a formação continuada na dimensão do Programa é uma política que favorece a mediação da cultura e a formação humana há que se fortalecer a

parceria e antever as razões, os conflitos em relação a efetivação dos seus objetivos de produção de conhecimento. Neste aspecto cabe destacar que do ponto de vista do conhecimento condizente para garantir ao jovem sua independência social e intelectual não está amplamente assegurada. Conforme os dados do INEP/MEC os indicadores de aprendizagem dos estudantes desta modalidade de ensino apresentaram lacunas. No Paraná, por exemplo, o índice reduziu. Em 2009 o índice apontava 4,2 e em 2011 caiu para 4,0. Em 2013 o Paraná obteve uma queda ainda maior para 3,8. O Rio Grande do Sul em 2009 encontrava-se em 3,9 e, em 2011, também apresentou queda para 3,7, subindo um pouco em 2013 para 3,9. Desta forma, é necessário redimensionar as prioridades, investir na exigência conceitual, na potencialização de aprendizagem de modo a garantir melhores condições de vida e de trabalho aos estudantes, condições que, para a maioria dos jovens advirá de sua travessia com sucesso pelos bancos escolares.

Desta forma, as políticas destinadas à formação continuada do professor precisam ser compreendidas para além da intencionalidade e o que ainda não fazem do ponto de vista conceitual e intelectual. Será necessário prever aquilo que é precípuo para uma proposta de criação com base na melhoria da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Em conformidade com Saviani,

[...] o fundamental hoje no Brasil é garantir uma escola elementar que possibilite o acesso à cultura letrada para o conjunto da população. Logo, é importante envidar todos os esforços para a alfabetização, o domínio da língua vernácula, o mundo dos cálculos, os instrumentos de explicação científica estejam disponíveis para todos indistintamente. Portanto, aquele currículo básico da escola elementar (Português, Aritmética, História, Geografia e Ciências) é uma coisa que temos que recuperar e colocar como centro das nossas escolas, de modo a garantir, que todas as crianças, assimilem esses elementos, pois sem isso elas não se converterão em cidadãos com a possibilidade de participar dos destinos do país e interferir nas decisões e expressar seus interesses, seus pontos de vista. (SAVIANI, 1986, p.82).

Nesta perspectiva, consolidar aprendizagens consistentes para professores pela oferta de formação continuada, alterando as formas de pensar e agir e se relacionar, favorece a mediação dos domínios da cultura, do conhecimento como uma construção histórica dos homens para os homens, é uma forma inacabada de construção humana, mas que pode se transformar em aprendizagem cada vez mais completa e integral, tanto para o professor, como para os estudantes.

4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ E NO RIO GRANDE DO SUL

Introdução

Este capítulo tem por objetivo analisar as estruturas teóricas que alicerçam os programas de formação continuada nos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul, bem como analisar os limites e as possibilidades de contribuição das experiências de formação continuada realizadas nos Estados em pauta para o desenvolvimento de uma perspectiva de formação docente ontocriativa e contra-hegemônica. Neste processo, busca traduzir ou identificar os fios discursivos que alicerçam os currículos, os temas pedagógicos da formação continuada dos profissionais da educação, bem como, dimensionar os resultados obtidos presentes nos materiais e nos discursos circulantes. Busca, ainda, descrever formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas que traduzam impulsos para a formação continuada de qualidade pedagógica para os professores e que, consubstanciadas na disposição dos seus programas e cursos de formação, periodicidade e saberes teórico-metodológicos envolvidos, ampliem os resultados para além dos muros da escola.

Explicita o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e a forma pela qual se empreendeu a investigação que foi realizada a partir da caracterização dos elementos e especificidades que envolvem a educação escolar e a formação continuada dos professores do Ensino Médio. O capítulo divide-se em seções, incluída esta introdução, formando o conjunto que compõe o fundamento metodológico geral, posto que as questões específicas de cada etapa estejam descritas quando da sua exposição. As seções apresentam as informações referentes as etapas, os passos metodológicos e o delineamento teórico pretendido.

4.1 Características da pesquisa

A definição do modelo de análise ou *design* de pesquisa com base Yin (2001, p. 27) representa uma lógica que serve como ligação entre os dados

coletados, as conclusões a que estes dados encaminharam e a questão inicial de estudo. O referencial metodológico constante desta seção constitui-se em uma sistematização das questões colocadas nos objetivos da pesquisa, devendo refletir a articulação em conjunto com o eixo referencial utilizado que complementa esta exposição. O referencial foi lapidado, a partir da proposta inicial, durante o desenvolvimento e a execução da pesquisa, com as alterações sendo feitas na medida do desenvolvimento, visando buscar as adequações entre as ferramentas utilizadas, a realidade analisada e os objetivos propostos.

A produção de conhecimentos, assim como o processo de produção material implica em transformação de matéria-prima num produto determinado. Pode-se dizer que, nesse processo, transforma-se a impressão e hipóteses num resultado palpável, uma forma, no caso aqui, o desejo de produzir uma tese. Assim em consonância com o objeto de pesquisa e o estudo desejado, as bases da concepção da realidade, bem como a abordagem definida ao propósito, que é o de ir além da descrição da realidade pesquisada, quer-se adentrar e entrever possibilidades de desenvolvimento e clarificação. Nesta direção, há a consciência de que o fundamento e a síntese do método proposto por Marx (1976)²¹² ao considerar que a forma cientificamente correta de se atingir o conhecimento de um objeto de estudo começa pelo real e concreto, se supõe efetivo e pretendido.

Ao ter-se uma realidade objetiva para ser decomposta em representações cada vez mais simples, tem-se também a possibilidade de isolar, identificar e reconhecer os casulos que a constituem, suas relações mais primárias, abstratas e determinantes para que assim a análise do objeto se proceda em sua totalidade. Na concepção materialista e dialética da realidade o processo do conhecimento realiza-se em duas fases como afirma Marx, visto que o processo de conhecimento, como revela o autor, começa com a população e vai,

[...] do concreto como representação a abstratos cada vez mais tênues, até chegar às determinações mais simples. Daí seria necessário retomar a viagem em sentido inverso, que é a segunda fase, até [...] chegar novamente à população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações [...] (MARX, 1976, p. 122-136).

Quanto à outra parte, destaca Marx:

²¹² MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

[...] a viagem das abstrações ao concreto [...] o método cientificamente correto. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, portanto unidade do diverso. Por isso ele aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora constitua o ponto de partida real e por isso também o ponto de partida da intuição e da representação [...]. (MARX, 1976, p. 122-136).

Desta forma, o fio condutor do trabalho perpassa pela desmistificação da concepção determinista e fetichizada de formação continuada de professores como a mola propulsora do desenvolvimento da qualidade do ensino. Ao pretender analisar como as escolas, os professores compreendem o processo de implantação de proposta curricular para o Ensino Médio e os programas de formação continuada, busca-se verificar como tais programas se consolidam e se contribuem mutuamente, fazendo avançar o nível de desenvolvimento conceitual dos professores na sua área de atuação; os saberes pedagógicos com os saberes dos cursos e suas relações com a prática pedagógica (SAVIANI, 1997) e, como planejam redimensionar os resultados de formação incipiente diagnosticados nas pesquisas que avaliam os índices educacionais do Ensino Médio nos Estados, objeto dessa pesquisa, bem como, as pesquisas que se referem ao desenvolvimento do conhecimento profissional do professor.

Com base nas características apontadas acerca do *design* de pesquisa definida a partir de Yin (2001), perseguiu-se a conexão existente entre os dados coletados, as conclusões a que estes dados encaminharam e a questão inicial de estudo que buscava as propostas de formação continuada de professores em prática nas redes estaduais de ensino no Estado do Paraná e do Rio Grande do Sul e se estas propostas consolidam as políticas de Ensino Médio em cada Estado.

Levando-se em consideração que na previsão inicial foram objetivos principais da pesquisa investigar a formação continuada, as estruturas teóricas que alicerçam seus currículos de formação, os temas pedagógicos, a possibilidade de contribuição das experiências de formação e das formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas, apresenta-se a seguir os elementos problematizadores surgidos na pesquisa. Salienta-se que neste trabalho não serão pormenorizados a caracterização, os dados gerais, a infraestrutura²¹³ e localização das escolas campo de pesquisa, visto que estas questões, apesar de pertinentes,

²¹³ Cf. Op. NETO et al. 2013.

pertencem a outro conjunto de relevância não possível de ser contemplado para este momento. Destaca-se que, quanto aos aspectos previstos em Lei e relacionando a pesquisa de Neto et al. (2013), as escolas campo de pesquisa, de modo geral, enquadram-se entre os níveis básicos e avançados de infraestrutura, possuindo água potável, sanitários, banheiros e dependências adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiros com chuveiro, energia elétrica, esgoto, cozinha, refeitório, salas de aula, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora, sala de professores, biblioteca (existência de duas bibliotecas em uma só escola), laboratório de informática e sanitário para educação infantil, ginásio de esportes. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como: quadra poliesportiva e acesso a internet.

Para complementar a análise dos campos envolventes, foi realizado o levantamento e análise dos documentos das escolas, projetos políticos pedagógicos, leis, diretrizes, pareceres e programas de formação continuada de professores, suas características principais nos programas em desenvolvimento nas Secretarias Estaduais de Educação.

O traço evidente, quando se tratou de examinar os programas, projetos de FCP no âmbito das SEEDs e das escolas e seus respectivos documentos é a existência e consciência de que há um problema generalizado quanto a multiplicidade de entendimentos sobre a formação continuada de professores em todos os níveis, por parte dos sistemas de ensino, dos professores, seja pela necessidade de organicidade e dificuldades de efetivação das propostas, seja no campo do entendimento conceitual do seu significado, dos problemas educacionais que almejam resolver por meio dela. A concordância se observou, a partir dos documentos, entrevistas e os próprios programas e projetos de formação integral dos professores, o que dimensiona o grau de importância que ela adquire nas escolas e ao mesmo tempo revela que as propostas de FCP, presentes nos documentos das escolas e das SEEDs, se concretizará mediante a efetivação das políticas públicas sociais e educacionais de formação planejadas em ambos os Estados pesquisados. Neste aspecto, referimo-nos conjuntamente ao financiamento dos programas de formação, a jornada de trabalho dos professores, plano de carreira, contratação e reserva de professores substitutos, condições

materiais e pedagógicas, mobiliários e tecnológicos das escolas (bibliotecas, computadores, internet) e inclusive, melhorias concernentes ao transporte público nos municípios conforme destaque dos estudantes.

Entre os aspectos destacados na pesquisa com alunos e professores (que não faziam parte do constructo preliminar) diz respeito ao perfil socioeconômico e cultural dos alunos, ao quantitativo de estudantes por turma, a integração de estudantes com necessidades especiais, estratégias para recuperação paralela de alunos com déficits, organização da formação continuada nos PPPs, salas de leitura, projetos e informática com a utilização conjunta por professores e alunos e, por fim, os materiais didáticos da formação continuada de professores como proposta de bibliotecas e blogs interativos, grupos de estudos. Estes aspectos foram também destacados nas entrevistas com alunos e professores e dão pistas preciosas de quais questões fazem parte do ideário do professorado e dos estudantes.

4.2 Caracterização do estudo

Este estudo configurou-se pela sua natureza não experimental, pelo menos não naquela dimensão apontada por Kerlinger (1980, p. 130) como sendo “[...] qualquer pesquisa na qual não é possível manipular variáveis ou designar sujeitos ou condições aleatoriamente”. A partir daí buscou-se descobrir e observar os fenômenos escolares e de formação com vistas a conhecer sua natureza, sua composição e processos que possam constituir-lo ou nele perceber de que forma se realizam para consolidar aprendizagens.

Trata-se de pesquisa qualitativa que, segundo Yin (2005, p. 25) tem a sua essência constituída por duas condições essenciais, qual seja o uso da observação detalhada do mundo natural feita pelo pesquisador e o fato de que esta observação é pautada necessariamente em um modelo teórico. Bogdan, citado por Triviños (2008, p. 127-131) indica algumas características que devem ser tomadas como básicas para a pesquisa qualitativa e, desta forma, consideradas para o estudo, a saber: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; é descritiva; a preocupação é com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; o significado é o

objeto essencial da abordagem qualitativa. O fenômeno em estudo poderá requerer múltiplos métodos e fontes para explorar, descrever e explicar principalmente em função de seus contextos.

Nesta direção, o campo de análise para este estudo, que trata de programas de formação continuada de professores de escolas de Ensino Médio, tem como campo de pesquisa a realidade de duas escolas desse nível de ensino no PR e duas no RS. Na interação do modelo teórico utilizado com as condições de realidade que se esperava encontrar, as questões que foram analisadas quando da explicitação das fases da pesquisa, impuseram a necessidade de realizar entrevistas estruturadas e não estruturadas com professores, a aplicação de questionários e análise de documentos das escolas e da SEED-PR e SEDUC-RS em fases distintas. Um momento denominado de estudo preliminar caracterizado por sua natureza exploratória, que segundo Triviños (2008, p. 109) é aquele que permite ao pesquisador aprofundar suas análises nos limites de uma realidade determinada, neste caso, os dois municípios e as respectivas secretarias de educação, buscando antecedentes e maiores conhecimentos sobre as mesmas, a fim de subsidiar uma análise mais específica. Por conseguinte, esta etapa pode ser caracterizada como descritiva e exploratória, pois se buscou nela, além do levantamento de uma situação, conhecê-las e interpretá-las.

A segunda etapa foi caracterizada pelo estudo de caso como estratégia metodológica que buscou compreender, explorar e descrever acontecimentos e contextos complexos nos quais estão simultaneamente envolvidos diferentes fatores, no presente caso das realidades de formação continuada de professores do Ensino Médio em quatro escolas das redes estaduais de ensino, sendo duas de Santa Maria/RS e duas de Cascavel/PR. Para tanto, foi definido o estudo de caso com base nos objetivos e focos para apreensão da totalidade da situação de pesquisa, tendo em vista o que referiu Yin (2001, p. 23), no sentido de englobar um fenômeno contemporâneo no contexto real onde as múltiplas fontes de evidência são possíveis de serem acessadas e utilizadas. Este mesmo autor (2001, p. 25), destacou que aplicações podem ser evidenciadas em pesquisas por meio de estudos de caso para explicar a ligação causal em intervenções no mundo real, contudo evidencia que se apresentam em formatos bem mais complexos do que as estratégias de pesquisa experimentais ou de levantamentos; igualmente, quando

descreve o contexto do mundo real, no qual a intervenção ocorre; destaca ainda que o estudo de caso propicia a avaliação do caso analisado, podendo viabilizar uma intervenção posterior e explorar algumas situações nas quais a intervenção a ser avaliada não se apresenta claramente definida. Desta forma o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos no contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Esta pesquisa analisa a questão da resolubilidade da gestão dos programas de formação continuada de professores. Além disso, uma das questões principais em análise refere-se a como são planejados e efetivados tais programas e propostas e a validade e regularidade na forma como se desenvolvem nos municípios.

Yin (2001) assevera também que a pesquisa na forma de estudo de caso inclui casos únicos e casos múltiplos, ambos como variantes dos projetos de estudo de caso. O autor considera que a escolha de realizar múltiplos estudos de caso é deveras desafiadora por ser mais ampla e robusta do que o estudo detalhado de um único caso, o que pode permitir ao pesquisador a ampliação das possibilidades de replicações teóricas e generalizações a partir de constatações e cruzamentos dos resultados dos casos em estudo.

Nesta direção, o estudo de caso como abordagem se adapta à investigação em educação aqui pretendida por vislumbrar o confronto com duas situações complexas, com base nas particularidades dos fenômenos em estudo e no conjunto de características associadas ao processo de coleta de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Desta forma a abordagem do estudo de caso múltiplo se justifica pela contribuição para o desenvolvimento científico que permite visionar com profundidade os processos educacionais dos municípios na sua complexidade contextual bem como, analisa e especifica realidades históricas, sociais, econômicas e educacionais diferentes presentes numa mesma região.

O estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados, nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2001). Gil (2009) aponta a inexistência de um consenso por parte dos pesquisadores quanto às etapas a serem seguidas no desenvolvimento de um estudo de caso, pois se pode esquematizar as etapas, os

testes e as estratégias aplicáveis à validação destes estudos.

Em linhas gerais, o projeto de pesquisa abrange o desenvolvimento de uma estrutura teórica imaginária para o estudo de caso, conforme as características propostas por Yin (2001), ao referir ser imprescindível ao pesquisador envolvido na realização de estudo de caso desenvolver essa estrutura teórica. A utilização da teoria auxilia na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados de forma adequada, tornando-se o veículo principal para a generalização dos resultados para este tipo de estudo.

Há que se dizer que um projeto de pesquisa representa um conjunto lógico de proposições onde é possível julgar a qualidade e sua aplicabilidade de acordo com sua logicidade. Os conceitos oferecidos para testes lógicos incluem fidedignidade, credibilidade, confirmabilidade e fidelidade dos dados (YIN, 2001). De fato, o autor aponta as formas dos quatro testes que são comumente usadas para determinar a qualidade em pesquisas sociais empíricas da seguinte maneira: a validade do constructo quando estabelece medidas operacionais corretas para os conceitos em estudo; a validade interna que é aplicável aos estudos explanatórios ou causais, não para estudos descritivos ou exploratórios e estabelece uma relação causal, por meio da qual são mostradas certas condições que levam a outras condições, como diferenciada de relações não verdadeiras; a validade externa estabelece o domínio sob o qual as descobertas de um estudo podem ser generalizadas e a confiabilidade que demonstra que as operações de um estudo, tais como os procedimentos de coleta de dados, podem ser repetidas, apresentando os mesmos resultados.

Em relação aos estudos de caso, Gil (2009) considera importante atentar para que o problema formulado seja passível de verificação por meio desse tipo de delineamento. Neste caso, a formulação do problema constituiu a etapa inicial que, no caso desta tese tratou de perceber se as propostas de formação continuada de professores em prática nas redes estaduais de ensino no Estado do Paraná e do Rio Grande do Sul estão consolidando as políticas de Ensino Médio em acordo com as propostas de cada Estado.

Partindo de uma análise mais geral da situação no que se refere as escolas e as secretarias estaduais de educação, a presente pesquisa pretendeu destacar as propostas e os elementos que as subsidiam, os objetivos para oferta de

formação continuada aos professores, os elementos que formam o planejamento das políticas e práticas escolares formativas afim de conhecer e compreender os caminhos que são desenhados para recuar os quadros de evasão, repetência e baixos índices de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. Algumas particularidades foram destacadas a partir das relações reportadas como significativas pela pesquisa que, apoiada pela literatura e os documentos sobre formação continuada de professores apreenderam dados significativos da realidade investigada.

4.3 Definição da unidade caso

Tendo em vista a necessidade de exposição do estudo que se desejava realizar, pensou-se na elaboração de um protocolo de desenvolvimento da pesquisa para situar os casos em estudo, ou seja, uma espécie de roteiro facilitador para a etapa de coleta de dados. O documento contempla instrumentos de coleta de dados e toda a conduta a ser seguida durante a verificação (YIN, 2005). Assim no contexto do estudo dos casos, o protocolo é um instrumento orientador e regulador da condução da estratégia da pesquisa e pode ser elemento capaz de demonstrar sua confiabilidade e garantir que os achados da investigação possam ser assemelhados aos resultados da replicação do estudo de caso. Com base nas contribuições dos autores citados estabeleceu-se o roteiro do protocolo de pesquisa contendo um conjunto de atividades e procedimentos com base os objetivos da pesquisa, a saber:

- a) Análise dos resumos de teses e dissertações e trabalhos apresentados na ANPESul referentes ao assunto abordado na pesquisa considerando o descritor: Formação Continuada de Professores;
- b) Definição das unidades caso e dos sujeitos participantes;
- c) Obtenção da autorização formal das Secretarias Estaduais e das escolas objeto de estudos de campo;
- d) Estabelecimento dos instrumentos de coleta de dados;
- e) Elaboração do plano de entrevistas e questionários;
- f) Investigação sobre as técnicas de análise de dados apropriadas à pesquisa;
- g) Delineamento e formatação das questões propostas no questionário e no roteiro de entrevista caso seja pertinente;
- h) Realização da pré-análise ou descon siderações, redimensionamento dos instrumentos de coleta de dados;
- i) Construção de um banco de dados para armazenamento das respostas obtidas pelos participantes;
- j) Avaliação, análise, interpretação e discussão dos resultados e triangulação conforme (MARX, 1976; YIN, 2001, p.142-143; TRIVINÓS,

2008; GIL, 2009; FLICK, 2009; CHIZZOTTI, 2009; SHIROMA et al., 2005; EVANGELISTA, 2009 e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Segundo (YIN, 2001), o protocolo constitui uma das melhores formas de aumentar a confiabilidade do estudo de caso. Para Yin (2005), obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos, pois estes devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas dos diferentes procedimentos.

Por este entendimento se torna possível conferir validade ao estudo e evita-se que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador pelo uso de múltiplas fontes de evidências. Assim, a triangulação entre diferentes fontes de dados, avaliadores ou métodos e questões de validação permitem a criação de base de dados do estudo de caso, contendo as evidências básicas e relatórios do investigador (registros escritos, anotações, lembranças) e por último, o banco de dados e relatório do caso. Segundo o autor supracitado isso permite que observadores externos percebam as evidências que levaram às conclusões do estudo. (YIN, 2001).

O trabalho de pesquisa e a concretização dos objetivos obviamente supõe a necessidade de enfrentar os obstáculos presentes, tanto para o conhecimento como na exposição das suas particularidades. Neste sentido, passa-se a revelar parte de sua constituição físico social, sua luminosidade, as determinações mais amplas, políticas, econômicas e também as formas concretas com as quais vive uma instituição escolar.

4.4 Escolha das escolas de referência

A partir do embasamento das características citadas na metodologia definida para esta tese, apresentam-se como fator preponderante para a escolha das escolas campo de referência, privilegiar diferentes polos geográficos de localização das escolas²¹⁴ públicas estaduais de Ensino Médio. Assim sendo, foram escolhidas

²¹⁴ Os nomes das escolas foram substituídos por siglas, assim como os nomes dos professores e alunos para a preservação do anonimato. Para a definição das unidades de caso, as escolas públicas

escolas de porte médio a grande, localizadas em diferentes zonas nos municípios de Cascavel/PR e de Santa Maria/RS.

4.5 Etapas da Pesquisa

A pesquisa foi levada a termo, considerando as etapas básicas previstas no protocolo de pesquisa que será apresentado na sessão posterior. Realizada a definição dos instrumentos de análise que possibilitassem revelar os ângulos, as dimensões, visões socioculturais e político educacionais e como se inserem, percebem e se formam os professores na escola de ensino médio estadual, enfim o inventário e o imaginário dos professores em relação ao seu ofício profissional. É importante ressaltar que o objetivo não foi realizar uma reflexão em torno das propostas em si, mas perceber por meio delas e de sua formulação qual política de formação continuada para professores do ensino médio as embasam. O diagnóstico, mesmo que parcial acerca do cenário da FC nas propostas produzidas pelas equipes das Secretarias Estaduais de Educação, orientou o caminho e as alternativas da pesquisa e deu a dimensão do nível de reflexão e exigência necessária para que as propostas atinjam aquilo que seus documentos propõem. Neste sentido, a relação dos professores com a proposta e com os dirigentes da política educacional, as questões pedagógicas e metodológicas, da sua relação com os alunos, o aprendizado e as condições de trabalho do professor foram referenciais de contribuição para a produção de conhecimento sobre formação e formação continuada em dias atuais.

4.6 Aspectos organizacionais do sistema de formação continuada nas escolas

Os aspectos organizacionais do sistema de trabalho dos professores serão definidos, considerando as questões colocadas nas observações e entrevistas constantes no Apêndice e, aqui analisadas, em comparação ao trabalho real dos professores e os desdobramentos e percepções dos estudantes. Neste sentido, as

dimensões e indicadores serão adensados por escola com base nos dados e questões também contempladas nas seções e capítulos anteriores.

4.7 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

A coleta de dados corresponde ao conjunto das operações, através das quais o modelo de análise foi submetido e confrontado com dados. Para a consecução deste passo utilizou-se os instrumentos de pesquisa que, neste estudo, são representados pela:

a) análise documental, segundo Cellard²¹⁵ (2008, p. 296) é:

- 1- declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado;
- 2- qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento;
- 3- arquivo de dados gerado por processadores de texto.

Neste contexto foram analisados documentos referentes a proposta de Ensino Médio do RS e PR, a Legislação Educacional Nacional no âmbito dos dois Estados, programas e propostas de formação continuada, Regimentos Escolares, atas de reuniões, fóruns de estudos, Fóruns Estaduais de Educação, PPPs das escolas, cronogramas de Curso de Formação em serviço, calendários letivos.

Este autor também menciona a avaliação preliminar dos documentos como a primeira etapa constituinte de toda a análise documental. Aponta o *contexto* como sendo a avaliação do universo sócio-histórico e político do público alvo no qual foi produzido o documento. A época e conjuntura política da criação do documento contextualizam os conceitos dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, permitem identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão etc. e, sobretudo, evita interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Neste sentido, como subsídio teórico metodológico para a análise de documentos de política educacional estão Shiroma, Campos e Garcia²¹⁶ (2005) e Evangelista²¹⁷ (2012).

²¹⁵ CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 296.

²¹⁶ SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, Jul./Dez., 2005.

b) Quanto a entrevista, esta se constituiu em um método de coleta de dados que se caracteriza pelo contato direto entre o pesquisador e os seus interlocutores onde, através de um conjunto de questões semiestruturadas, enunciadas de forma planejada, se alcançam determinadas informações. Neste caso foram considerados os professores e estudantes do Ensino Médio. No caso do PDE-PR, professores em curso e professores já formados nesse programa. No caso do RS, professores das escolas, escolhidos aleatoriamente.

Autores como Yin (2005) Gil (2009) e Chizzotti (2012) salientam ser esta sistemática adequada quando o objetivo é a análise de um problema específico que, neste estudo, representa a compreensão e funcionamento das políticas de formação continuada de professores nas escolas. As vantagens são o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade do dispositivo que permite recolher a interpretação dos interlocutores, respeitando seus quadros de referência. Esse procedimento permitiu perceber a constituição dos valores dos sujeitos envolvidos na pesquisa que são os alunos e professores do Ensino Médio. Desta forma as questões que compõem o roteiro das entrevistas foram elaboradas tendo como referência a temática da formação continuada de professores, bem como as particularidades e as especificidades curriculares do Ensino Médio na percepção dos professores e estudantes.

O caráter representativo da pesquisa nesta investigação assegurou-se com base ao que assevera Paro (2000, p. 28) acerca do que torna um estudo de caso relevante não é a representatividade estatística dos fenômenos e sim “que ela valha pela sua exemplaridade.” Sobre este aspecto ainda este autor referiu com base o enunciado de Michelat²¹⁸ (1987),

Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade, (...) é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos

²¹⁷ EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de L.; RODRIGUES, Doriedson S. **Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. São Paulo: Átomo & Alínea, 2012.

²¹⁸ MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. IN: THIOLANT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida. (MICHELAT, 1987, p.199).

4. 8 Tratamento e análise dos dados

Para Yin (2001, p. 99-100) a análise de dados incide em examinar, categorizar, tabular as evidências para atender às proposições iniciais do estudo. Esta fase basear-se-á na releitura das proposições teóricas, seguida pelo desenvolvimento da descrição do caso estudado para, no confronto entre as realidades teóricas e práticas, proceder às conclusões cabíveis. Os dados serão interpretados conforme Bardin (2011) que concebe a Análise de Conteúdo como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações verbais e não verbais que visam obter, por procedimentos sistematizados e objetivos a descrição das mensagens e indicadores quantitativos (ou não) a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção das entrevistas, depoimentos, questionários, gestos posturas, verbos e outros comportamentos. A sistematização considerará as etapas: pré-análise contendo o material organizado que compõe o corpus da pesquisa, descrição analítica e interpretação referencial.

A ciência de que a totalidade do objeto a ser investigado deve buscar explicitar as múltiplas determinações e mediações que o constitui, a organização escolar para a realização de cursos e programas de formação continuada de professores, parte-se das aproximações feitas e da “viagem de modo inverso” para as determinações do real para, através das singularidades retidas, operar e imergir nas particularidades e adentrar as possíveis categorias de análise. Tendo em vista a multidimensionalidade do trabalho do professor e o conhecimento necessário para o desenvolvimento deste, têm-se as possibilidades e, a partir deste delineamento, chegar aos objetivos propostos para a pesquisa.

Os procedimentos de análise dos dados coletados se apoiaram na fundamentação teórica apresentada ao longo da pesquisa e principalmente nos capítulos 2 e 3 e, nesta direção, foram considerados os objetivos da pesquisa.

4. 9 Dados coletados, análise e resultados

Esta parte objetiva apresentar os dados coletados na pesquisa de campo

realizada nas escolas estaduais nos municípios de Cascavel/PR e Santa Maria/RS. Os dados foram coletados ao longo dos anos de 2012 no Paraná e no caso do Rio Grande do Sul foram coletados em 2014, tendo em vista o processo de implantação da PRCM no Estado previsto para o período de 2011/2014. Primeiramente será apresentado o perfil dos estudantes, identificado durante a aplicação das entrevistas e obedeceu ao protocolo idêntico para todos os estudantes, independentemente da escola ou do Estado.

4.9.1 Perfil dos estudantes

A entrevista com os estudantes (Apêndice) se compôs de quinze questões semiestruturadas acerca da série em curso, disciplinas preferenciais, o conhecimento sobre a proposta de Ensino Médio vigente em sua escola e a forma de conhecimento, opinião sobre a proposta e integração escola e estudantes, resultados quanto a aprendizagem no Ensino Médio, sugestões, participação em projetos da escola relacionados a proposta curricular, interesses acerca do projeto, trabalhos coletivos ou individuais, disciplinas mais estudadas para o desenvolvimento de projetos e sugestão de disciplinas, aulas ou atividades integradoras para o EM. Responderam ao questionário 32 alunos do RS e 53 do PR, totalizando 85 questionários respondidos.

Para a análise dos dados obtidos, a partir da entrevista com os estudantes, destacamos mediante o que afirma o Parecer CNE nº 5/2011, que os sujeitos do EM são predominantemente adolescentes e jovens com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Neste sentido a proposta de DCNEM concebe a juventude,

[...] como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, Parecer CNE nº 5, 2011).

Afirma também que,

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. (BRASIL, Parecer CNE nº 5, 2011).

Considerando o enunciado é primordial que o eixo reflexivo acerca do EM deva também contemplar a compreensão e a problematização de quem são os jovens estudantes e como veem as atuais circunstâncias de sua vida e o que pensam sobre sua aprendizagem escolar.

Uma das questões feita aos estudantes se referia a área do conhecimento de sua preferência nas disciplinas curriculares do Ensino Médio, tendo em vista a possibilidade identificar aspectos bem sucedidos do ensino e de alguma forma identificar obstáculos diretamente relacionados ao aproveitamento, a importância e o processo de desenvolvimento das aulas, as dificuldades na interpretação de conceitos e problemas do cotidiano e, principalmente curiosidades e interesses.

Os estudantes sinalizaram uma considerável identificação com a área das exatas sendo as três disciplinas Matemática, a Física e Química as disciplinas apontadas como preferenciais. Ressalta-se que neste contexto de identificação, os estudantes revelaram, contudo, não obterem sucesso nas avaliações da disciplina de Matemática. Os estudantes demonstram interesse em resolver a questão da aprendizagem matemática em função de interesses profissionais e a proximidade do vestibular. Outras disciplinas apontadas como preferenciais são a Biologia e Geografia, na sequência a Língua Portuguesa, História, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Redação, Literatura, Artes e Educação Física. Em relação a esta última, em duas entrevistas houve a menção da disciplina com o acréscimo da expressão grifada “fora de aula”.

Não é o propósito de esta pesquisa averiguar qual o papel da educação física escolar no EM, contudo, é pertinente lembrar a combinação entre trabalho produtivo e educação apontada por Marx e que revela a concepção de educação que defendia, neste entendimento, faz-se presente a educação corporal como componente da educação politécnica:

Por instrução nós entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios militares e de ginástica.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para

sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática (MARX, 1983, p. 60).

Neste aspecto Faraco (2001), observa que a Educação Física como componente curricular deve se organizar tendo como referencia as práticas e reflexões que objetivam o desenvolvimento da chamada cultura corporal como elemento básico da educação integral do cidadão. Assim a forma como esta disciplina é trabalhada numa instituição escolar, denuncia a possibilidade da interferência desta prática no pleno desenvolvimento da formação do ser humano, dependendo do caminho pedagógico proposto pela instituição.

A Educação Física Escolar brasileira, entre o desprezo e a incompreensão por professores e estudantes e pela escola permanece em um plano secundário em contraposição à afirmação de Nozaki²¹⁹ (2004), segundo a qual, a educação física teria perdido centralidade na passagem do modelo monopolista do capitalismo para o modelo da acumulação flexível. Destaca-se a necessidade de criar espaços para que a Educação Física Escolar, no contexto mais amplo da Educação, possa contribuir para o processo de desenvolvimento integral do homem e transforme-se em um instrumento de análise do fenômeno esportivo em suas relações sócio-econômico-político e cultural. Desta forma, será possível, pela Educação Física, estabelecer todas as dimensões criadoras que fazem parte de um movimento histórico e social do ser humano.

Destaca-se aqui que as condições de infraestrutura das escolas pesquisadas são favoráveis a realização das referidas atividades físicas, pois, na totalidade contemplam quadras poliesportivas e ginásio de esportes.

A proposta curricular do Ensino Médio Politécnico no caso do RS prevê a disciplina de Seminário Integrado (SI) como chave para a interlocução entre formação geral e parte diversificada a ser desenvolvido em aula curricular, através de eixos temáticos de pesquisa, em “[...] espaços planejados, integrados por

²¹⁹ NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e Reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Tese. 2004. (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

professores e alunos [...]” (SEDUC/RS, 2011, p.26), tendo acompanhamento pedagógico, em forma rotativa oportunizando a participação e troca de conhecimento. Há um docente de cada área do conhecimento com carga horária para esta finalidade. Da mesma forma o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio no Paraná prevê a “possibilidade de um trabalho criador, predominantemente autônomo e independente, que se desenvolveria em bibliotecas e laboratórios, através de seminários e debates” (PARANÁ, SEED, 2005, p.17). A partir das manifestações desfavoráveis quanto ao desenvolvimento e aproveitamento de disciplinas que envolvam seminários e debates, pondera-se sobre a necessidade de refletir com os estudantes acerca do processo de trabalho contemporâneo, tomando sua historicidade. Desta forma, pensa-se permitir a estes compreender os processos de trabalho, suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais e os porquês da necessidade de se buscar esta articulação que tem sido colocada a partir das mudanças ocorridas na forma de produzir para atender às necessidades do processo de acumulação flexível em uma sociedade que requer cada vez mais o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal.

De nossa parte, não será possível neste trabalho abordarmos as razões das dificuldades encontradas pelos estudantes em todas as áreas do conhecimento, bem como, a gênese de tais dificuldades, se são derivadas do nível de complexidade dos conteúdos estudados, ou de fatores didático-pedagógicos advindos de dificuldades também dos professores em compreender as relações acima expostas. Contudo, estes resultados contribuem para o avanço da perspectiva multidimensional da formação omnilateral, além de auxiliar no campo de estudos da didática e suas relações com o fenômeno da aula²²⁰ e as práticas educativas, bem como, para a construção de referenciais teórico-metodológicos para o ensino que visem compreender a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desagua na proposta da educação omnilateral.

²²⁰ Compreende-se aula o equivalente ao afirmado por Saviani (1995) “se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. Assim, **a aula**, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1995, p.16-17, grifo nosso.

Esta proposta educativa objetiva o desenvolvimento integral combinado com educação intelectual e a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Assim busca-se eliminar a diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos a compreensão integral do processo de produção.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010²²¹ no seu artigo 26 parágrafo 1º, enfatiza que o Ensino Médio deve ter “[...] uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como a preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas [...]”. (BRASIL, CNE, 2010). Nesta direção, o EM deve estar vinculado a realidade social e ao desenvolvimento científico-tecnológico, integrar as áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Na prática espera-se que o estudante tenha além das aulas com base os componentes curriculares da modalidade de ensino, o desenvolvimento de projetos com atividades práticas e vivências relacionadas com a vida e com o mundo do trabalho. A integração dos cursos médio, politécnico e técnico, geraria a integração da educação geral e técnica, do pensar e fazer, da teoria e da prática. Ao final disto o estudante obteria o certificado de curso técnico de nível médio. No EM Politécnico as bases curriculares são organizadas com vistas a contemplar os componentes curriculares desse nível de ensino, distribuídas nos 200 dias letivos, contabilizando as 1000h por ano, totalizando uma carga horária de 3000 horas entre formação geral e diversificada nos três anos. Os horários reservados para o Seminário Integrado e Projetos (200 horas anuais) seriam definidos pelas escolas, observando suas especificidades e características locais.

A partir destas considerações perguntou-se aos estudantes que conhecimento possui sobre a proposta de Ensino Médio em curso na sua escola, considerando que no caso do Estado do Paraná a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Rede Pública Estadual se desenvolve desde o ano de 2004 e no Estado do Rio Grande do Sul a Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio tramita desde 2011 e foi implantada em 2012. Sobre a proposta curricular do

²²¹ A Resolução do CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Ensino Médio em vigor nas escolas da rede estadual os estudantes demonstraram conhecimento parcial sobre sua composição, bem como qual a implicação da proposta para sua formação, desenvolvimento de capacidades técnicas, humano e/ou tecnológicas. O conhecimento que possuem sobre sua existência na escola, advém dos professores e substancialmente pela divulgação nos meios de comunicação da imprensa escrita e televisionada. Sem desconsiderar o que tais elementos indicam no conjunto das relações, observa-se uma conformação e indiferença quanto a esta questão, fato que destoa das manifestações dos escolares quando da solicitado sobre o aprendizado e desenvolvimento do EM. Por este motivo tal dado move outras dimensões e inquietações que não serão analisadas neste trabalho.

Em relação a abordagem teórico-metodológica dos conhecimentos disciplinares do EM propostos pela legislação, baseados principalmente na perspectiva interdisciplinar de contextualização²²² (social, linguagem e comparativa) e questionadora que legitima na perspectiva multidimensional, artística e filosófica sob forma de conteúdo científico a ser desenvolvido pelos professores, neste tópico, os estudantes consideraram não satisfatória a performance do conhecimento produzido na escola. No entendimento dos estudantes a gestão da sala de aula não proporciona horizonte promissor na lógica que está sendo apresentada e neste aspecto suas colocações propõem sugestivamente formas de equacionar a distancia entre a intenção que emana da proposta pedagógica do EM nos estados e o ensino efetivado na sala de aula.

No que se refere a seleção dos saberes necessários para a formação integral no EM, os interesses, sugestões e o entendimento expressado pelos estudantes confere algumas medidas basilares na condução das políticas

²²² Ramos (s.d.) conceitua contextualização como sendo “[...] a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida [...]”. A autora destaca também que a importância do processo de ensino-aprendizagem contextualizado está “[...] condicionado à possibilidade de levar o aluno a ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros”. RAMOS, Marise N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade de da crítica na construção do saber científico.

Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/ensino/arquivos/contextualizacao> > Acesso em: 27 jul. 2014

educacionais e ao mesmo tempo permite dimensionar os avanços e entraves do processo de ensino, o sentido e o significado que tais condições de desenvolvimento revelam no âmbito da implementação dos currículos, bem como dos processos de formação continuada de professores.

Os estudantes entrevistados premidos por sua condição de etapa final na educação básica, ao serem indagados sobre os resultados de sua aprendizagem no EM e quais sugestões teriam para sua melhoria, revelam sua concepção de educação, ensino e aprendizagem escolar. Nesta direção compreende-se o possível papel que a escola média, a universidade e o professor desempenham na vida dos estudantes. Sobre este aspecto assim se manifestaram:

- [...] Melhorar o método de ensino;
- Os professores devem ser melhor preparados;
- Voltar a carga horária tradicional do EM. Mais aulas em todas as disciplinas. Mais matéria e ter aulas aos sábados;
- Que as propostas de EM (as novas) não devem ser impositivas aos professores;
- Mais investimento na formação de bons professores;
- Aumentar a carga horária das disciplinas exatas;
- Preparar melhor os alunos para a vida profissional e social;
- Melhorar a qualificação geral dos professores;
- Retirar os Seminários Integrados e reforçar outras matérias;
- Retirar matérias desnecessárias;
- Melhorar as aulas e incentivar os alunos para os estudos;
- Retirar os conceitos e voltar ao sistema de notas. Retirar a subdivisão das matérias em áreas;
- Poder estudar apenas as matérias que são requisitos para a profissão e o vestibular escolhido;
- Melhorar a proposta dos seminários integrados, pois não possuem relação com a faculdade e as atividades são semelhantes as do ensino fundamental;
- Os seminários (SI) se destinam a só fazer trabalhos e entregar ao professor - o que é tempo perdido;
- Não há discussão sobre os temas dos seminários integrados;
- Seminários são sem graça e sem sentido;
- Voltar o EM de antes;
- Aumentar a cobrança sobre os estudos;
- Aumentar as aulas. A carga horária e as disciplinas na semana [...], aumentar tudo;
- Dar mais trabalhos, tarefas e resumos;
- Retirar o ensino Politécnico, a proposta ainda não se realizou, deveria ser repensada, professores estão atordoados e não dão as matérias;
- Não perder tempo planejando os supostos trabalhos integrados;
- Que os professores expliquem os conteúdos de forma mais “envolvente”;
- O EM deve preparar para o ingresso na universidade;
- O EM é fraco não prepara para nada ainda;
- Professores devem “dar” a matéria toda e não só o que eles querem;
- O governo deve ajudar os professores e os alunos;
- Pagar o salário dos professores;
- Incentivar os alunos para fazer vestibular;
- Incentivar os professores para dar aula e não perder tempo com inutilidades;
- Desintegrar as matérias em áreas;

- Notas ao invés de conceito e média superior a 5 ou 6;
- Retornar ao antigo método do EM;
- Estamos parados [...];
- Acabar com o ensino politécnico;
- Ensinar a estudar;

Os elementos destacados possibilitam que a escola e os professores percebam a essência que compõem os enunciados e as contradições fundamentais que marcam esta etapa da Educação Básica. Tal problematização dos alunos expressa os múltiplos sentidos do conhecimento e do desenvolvimento ainda necessário sobre a produção que se deseja articular e trazer para dentro da escola. Reflete também a condição ainda incipiente do alcance da proposta para melhoria do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva das diretrizes do EM, as DCNEM, especialmente, no que se refere ao campo teórico do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico tanto para os estudantes quanto para os professores.

Ao serem questionados sobre o pensam em relação à proposta de integração escola e estudantes, expressam haver integração expressiva escola entre alunos e professores, no entanto, não a vinculam as especificidades de desenvolvimento da proposta de EM desenvolvida nos Estados. Em relação aos trabalhos coletivos na escola, verificou-se que são incomuns, também o são os trabalhos coletivos de qualquer natureza, assim como, a participação de estudantes em projetos relacionados à proposta curricular desenvolvida no EM nas escolas.

A pertinente discussão sobre conteúdos curriculares que perpassa pela fala dos estudantes retoma a antiga discussão sobre conteúdos que são necessários à Educação Básica, respondendo para qual objetivo, para qual escola, qual concepção de ensino se destina. Nesta direção, entende-se que nos conteúdos curriculares para o EM devem ser retomados dinâmica e processualmente os estudos sobre a história da produção do conhecimento de diferentes áreas, as razões, históricas, políticas, econômicas e sociais de suas relações e a partir de quais métodos se constituíram como ciência. A práxis histórica das disciplinas escolares é imprescindível para construir junto com os estudantes o objeto das disciplinas, ampliar as discussões e os porquês do estabelecimento daqueles eixos epistemológicos e não outros.

Já referia Sacristán (2000),

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. (SACRISTAN, 2000, p. 120).

Desse modo, os dados levantados quanto ao entendimento dos estudantes sobre o curso de EM ofertado nas escolas, as indicações são de que as diretrizes curriculares atuais fornecem subsídios para um currículo desafiador, contudo, é ainda desconhecido por estudantes e visto de forma ainda enigmática por parte dos professores. Caberia nesta reflexão colocá-lo no plano epistemológico nos cursos de formação de professores e, nesses termos as orientações das DCNEM poderiam ser apropriadas mais internamente a partir da base teórica que orienta as problematizações e perspectivas para os cursos de formação continuada.

A suposta vinculação do EM com a atividade profissional parece adquirir grande importância neste sentido, mas ao que se observou acerca dos estudantes a proposta de ensino médio que interessa é aquela que prepara conjuntamente para o exercício profissional e para o vestibular. Apesar das justificativas sobre pertinência da profissionalização no ensino médio como uma alternativa de proporcionar formação e profissão àqueles que não desejam ingressar no ensino superior, os estudantes refletem sobre a necessidade de escolher uma profissão de valor de mercado. Aparece na concepção dos estudantes o fetiche das profissões e do mercado de trabalho na realidade do mundo do trabalho que os cerca. A atratividade do ensino médio está necessariamente revelada a partir da vinculação deste ao mercado de trabalho, na quantidade de exigências, rigor e qualidade que o EM deve dispor para oportunizar tais conquistas.

Conforme se observou no capítulo 2 deste estudo, as novas experiências criadas nos domínios da organização produtiva, na vida social, política e da reestruturação econômica produziu alterações nas condições de vida e de trabalho, o que implica em intensificação dos processos de conhecimento sobre trabalho, tendo em vista a aceleração na desqualificação e requalificação para atendimento de novas necessidades de trabalho. Neste sentido há a necessidade de um trabalhador de novo tipo, preparado para atuar em diversos setores da economia e participar ativamente na sociedade, com capacidades intelectuais e práticas que

lhe permita, mais do que adaptar-se à produção flexível, compreender os seus limites e organizar-se coletivamente para superá-los.

Nesta dinâmica de demandas do capitalismo a proposta pedagógica do EM, parte de sua base para as situações concretas de aprendizagem a partir da pesquisa como princípio pedagógico e de como fazer o conhecimento socializado promover a elevação do nível geral de educação e, ao mesmo tempo, compreender estes desafios das novas tecnologias, entre outros elementos do processo educativo, que incorporados possam fazer-se instrumentos a favor da intelectualidade, da profissão e do desenvolvimento humano.

Tais princípios são norteadores das propostas curriculares do EM fundados na perspectivada formação integral do estudante, no trabalho, na sua acepção ontológica e entendida como forma do ser humano produzir sua realidade e transformá-la.

Neste sentido, quando se reporta ao enunciado dos estudantes acerca das relações que estabelecem entre escola-profissão-mundo do trabalho e universidade, tem-se que a acepção do trabalho e da pesquisa como princípios educativos na educação escolar tem como referência o parágrafo segundo do primeiro Artigo da LDB 9394/1996 que menciona “[...] A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1996); no Artigo segundo, outra referência “[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)”. E ainda, no terceiro Artigo [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996)” e no Artigo 22: “[...] A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Ainda após referir-se à composição das partes comum e diversificada do currículo da educação básica, a LDB afirma no Artigo 27 que [...] Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] “III – orientação para o trabalho (BRASIL, 1996)”.

Assim, toda educação básica parece e deve estar orientada para o trabalho.

Uma forma de fazer viva essa articulação em âmbito escolar é entender o trabalho em uma acepção mais ampla: como forma de o homem transformar a natureza e o meio social em que vive. Tal educação para o trabalho com essa perspectiva incluiria a preparação para outras práticas sociais, especialmente para aquelas vinculadas à participação em processos de transformação social e ao exercício ativo da cidadania.

Assim, temos que a política de EM foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Neste sentido, a referência do trabalho e da pesquisa como princípios educativos ainda são esporádicas e sucintas. A primeira referência ainda não considerava o trabalho como princípio educativo:

[...] o desenvolvimento das sociedades modernas, sob pressão pela democratização das relações sociais e do avanço científico e tecnológico, coloca em questão a divisão multissecular entre as funções instrumentais e intelectuais pelo progressivo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais (BRASIL. MEC, 2004).

Após, este documento complementa relacionando trabalho e educação,

Na verdade, a experiência de trabalho significa também criar e aprender como parte integrante do cotidiano dos cidadãos, seja no local de trabalho, seja no de ensino em seus vários níveis, graus e formas. Trabalho e educação exprimem, com efeito, elementos diferenciados, mas recorrentes de produção, de acumulação do conhecimento teórico-prático, necessários ao indivíduo no seu relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e necessidades, indispensáveis à formação de sua cidadania plena (BRASIL. MEC, 2004).

Assim, tais considerações vão chegar à proposição do trabalho como princípio educativo, somente em textos e normas posteriores, como é possível observar no texto “Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil” de 2008,

[...] o trabalho é princípio educativo do ensino médio, posto ser por meio do trabalho que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica [...]; [...] É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, MEC, 2008, p. 12).

No texto “Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica” (2009) estão as posições do documento anterior, onde também se afirma que:

O trabalho, em sua dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre o homem e a natureza e que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais se manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio educativo quando organiza a base unitária do ensino médio, como condição de, para superar um ensino enciclopédico que não favorece aos estudantes, estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive (BRASIL. MEC, 2009, p. 113-114).

Desta forma, quando se associa o trabalho ao conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura, tem-se que estes conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história são frutos do trabalho. Resultam da compreensão necessária para a transformação dos fenômenos naturais e sociais. Põe-se então que cultura,²²³ é apreendida como diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras e como fruto do trabalho, são conhecimentos que ainda precisam ser alcançados pelos estudantes.

A estratégia de consolidação do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico demanda que estes eixos sejam abarcados na sua totalidade. Sua contribuição efetiva está na formação de sujeitos autônomos, que se incluam no mundo e nele atuem por meio do trabalho. Esta perspectiva auxiliará na transformação da natureza em função das suas necessidades reais ao mesmo tempo em que auxiliam na busca de soluções aos problemas do seu entorno social imediato e também de gerações posteriores. É esta a autonomia intelectual e social que pode ser conquistada e efetivada pela via escolar.

Conforme mencionado, os subsídios citados pela Lei 9394/1996 não propõem a pesquisa como princípio educativo diretamente. Como tal, ela não só não aparece como não explicita as distinções conceituais entre princípio educativo

²²³ O conceito de cultura (em oposição à civilização) compreende o conjunto das atividades e dos produtos dotados de valor que são supérfluos em relação ao sustento imediato. Por exemplo, a beleza interna de uma casa pertence ao conceito de cultura; não sua solidez, nem sua calefação, etc. Se então nos perguntarmos: em que consiste a possibilidade social da cultura? Devemos responder que ela é oferecida pela sociedade na qual as necessidades primárias foram satisfeitas de tal maneira que não se requer um trabalho tão pesado que esgote por completo as forças vitais, isto é, onde existem energias disponíveis para a cultura (Lukács, 2007).

e princípio pedagógico. Assim suas formas e distâncias ficam mais insofismáveis para a apreensão teórico-metodológica dos professores e conseqüente o entendimento de sua proporção e objetivos a serem produzidos pelos estudantes do ensino médio.

É necessário perceber que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante. Essa participação ativa, consciente e crítica e exige compreensão dos fundamentos da vida produtiva nas formas gerais e no trabalho, no sentido ontológico e histórico, como princípio organizador da base unitária do ensino médio, para que desta forma a sua apreensão permita estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive.

Anunciava Marx, em O Capital 1, que não há como elevar a produção social sem que se forme seres humanos plenamente desenvolvidos, ou seja, pela formação omnilateral, pela conjugação do ensino com o trabalho. Este pressuposto teórico pressupunha a prática social que supera a separação entre teoria e prática o que significa em âmbito educacional ultrapassar fragmentação entre ensino e produção e educação e trabalho.

Gramsci tendo como ponto de partida as questões levantadas por Marx e Engels vê a preocupação com a preparação para a profissão não como preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ele não se atrelava a aprendizagens técnicas ou preparação mecânica, referia-se antes uma formação de hábitos adequados, necessários ao mundo trabalho. Assim, a formação seria dentro de um tempo, com perspectivas maiores que contemplassem todo o processo educativo desde a tenra idade. Desenvolver as faculdades no educando na escola única como forma de superar as contradições da escola, do mundo do trabalho e também do homem como construção histórica reflete a sociedade onde esse homem se desenvolve e as relações e experiências sociais que acumula em sua existência.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberto de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de

todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 1982, 130-131, grifo do autor).

Considerando que é tarefa da escola, da educação e, pois, dos professores permitir a apreensão da totalidade do conceito pelos estudantes e alcançar nas relações de trabalho, as novas relações deste e a nova materialidade entre a realidade do trabalho e da educação, tem-se que nos fundamentos da proposta pedagógica do EM que explicitam a nova materialidade do mundo do trabalho esta natureza e conceito auxiliam sua agudeza e execução.

Como possibilidade de avançar no objetivo da disciplina de Seminário Integrado (SI) para restabelecer a interlocução entre formação geral e parte diversificada, apontada como problemática, o mote para isto está na própria DCNEM no Artigo 3º inciso II “[..] trabalho e pesquisa como princípio educativo e pedagógico, respectivamente” [...]. (BRASIL, DCNEM, 2012). Em anuência ao desenvolvimento da pesquisa escolar Demo (1997) referencia que “a base para a pesquisa tanto do professor quanto do aluno pauta-se pela convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica, pelo reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, é o cerne do processo de pesquisa, sendo necessário fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno e da definição de educação como processo de formação da competência histórica e humana” (DEMO, 1997, p. 7).

Os fundamentos teóricos de sustentação das propostas curriculares quando compreendidos e constantemente retomados nas escolas permitem perceber que a teoria necessita possuir embasamento em práticas sociais, a partir dos contextos em que ela se desenvolve, para daí ser reelaborada e sistematizada com as novas relações e conhecimentos advindos desta ação. Pensa-se que desta forma é possível analisar e refletir o sentido concreto do trabalho, sua organização, divisão e quais preceitos regulam suas ações no atual momento histórico e estabelecer o verdadeiro sentido do trabalho como princípio educativo.

4.9.2 Perfil dos Professores

Este tópico está organizado em torno da apresentação dos professores que

integram a pesquisa. O objetivo principal é demonstrar a percepção sobre a formação continuada, os limites e possibilidades, responsabilidades, a frequência, modalidades e como é ofertada, ratificando assim as melhores práticas na visão dos entrevistados. Os dados gerais foram obtidos por meio das entrevistas que aconteceram entre os anos de 2012 e 2014.

Os dados analisados nos capítulos 2 e 3 deste estudo indicaram, como tendência, formatos de educação média pública voltada à formação para o trabalho simples e funcional, os limites da formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a carreira docente e as faces da política educacional de formação continuada.

No que se refere à escolaridade dos professores do EM das escolas pesquisadas os dados revelaram que os docentes possuem graduação (licenciatura) na sua área de atuação, ou seja, a formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente. Os professores possuem graduação acrescida de Especialização e quando possuem Mestrado são nas áreas de Educação, Letras e Biologia no Paraná e no Rio Grande do Sul Mestrado em Educação, Filosofia, Biologia e Química. Não há professores sem graduação no âmbito dos dois Estados. Entre as áreas de formação inicial de nível superior dos professores pesquisados estão Letras/Língua Estrangeira Moderna/LEM, Pedagogia, Química, Filosofia, História e Biologia, Artes, Matemática e Educação Física. A formação foi obtida em instituições de ensino superior pública e privada.

Os professores e os estudantes sentem-se quase na mesma proporção subtraídos dos instrumentos necessários ao exercício de trabalho e estudo. Boa parte dos docentes que atuam no Ensino Médio diz-se sobrecarregada, com remuneração abaixo do piso salarial (o caso RS), dobrando a jornada de trabalho entre EM e Ensino Fundamental (EF), sentindo-se em fase de esgotamento, sem condições para desempenhar satisfatoriamente suas atividades, com crescente dificuldade na relação com os alunos e com as famílias cada vez mais distantes em virtude das condições sociais e econômicas.

O perfil etário dos professores contribui para a compreensão da escolaridade e apresenta um quadro de docentes relativamente jovens. A idade dos professores fica entre os 20 e 50 anos com tempo de serviço entre 2 e 15 anos de serviço. Os

dados levantados sobre o tempo de serviço, os docentes do EM declaram ter entre dois e 15 anos de serviço.

Entendeu-se a partir do estudo realizado, que, na atual etapa do capitalismo, o trabalho docente na escola pública, e especialmente do Ensino Médio, enfrenta níveis de dificuldades e diversas formas de desapropriação, inclusive do conhecimento. A formação inicial permanece em sua dificuldade de assegurar aos futuros professores o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, tendo em vista a flexibilização e aligeiramento dos cursos, conteúdos curriculares e da prática de ensino sob forma de estágio supervisionado. Sem a formação adequada os professores permanecem sem condições de abarcar seu real papel na realidade das escolas e tão pouco assimilam como agir para transformá-la. Por outro lado, ampliam-se as responsabilidades da escola e do professor pela aprendizagem dos alunos, tendo em vista uma 'produtividade' com a padronização e o controle tão específico que explicita o processo de crescente mercantilização vivido pela educação de nível médio.

A expropriação do conhecimento também se reflete na medida em que o trabalho docente não produz o resultado de aprendizagem do conhecimento a ser ensinado no Ensino Médio porque não domina os fundamentos do currículo proposto e a formação continuada não tem traduzido os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as propostas de EM nos Estados; os conhecimentos relativos às formas tecnológicas que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos não chegam ao conhecimento do professor; os conhecimentos sócio-históricos e as categorias de análise que propiciam a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história estão distantes dos programas de formação continuada dos professores que atuam no EM.

Desta forma, apreende-se do teor das referências dos professores aos questionamentos acerca da formação continuada. Os professores afirmam ser imprescindíveis os programas de FC para o desempenho de suas funções, buscam e participam efetivamente de todas as modalidades que são ofertadas pela SEEDs. Sobre os momentos de formação em serviço nas escolas do RS, mencionam os professores que, os períodos de formação antecedem o início de períodos letivos, após recessos escolares, ou então ao longo do ano letivo, o que não tem

ultrapassado 1 hora aula semanal. Outros formatos se dão sob forma de seminários, eventos científicos, congressos ofertados pelas universidades, os quais mencionam ser em quantidade reduzida e que nem sempre dizem respeito ao interesse atual dos professores, no caso dos professores do EM do RS, o Ensino Politécnico. No caso dos professores do PR, a formação se dá principalmente pelo programa de formação continuada de longa duração denominada PDE, já tratado no capítulo 3 deste trabalho. Saliencia-se que, conforme já exposto sobre o programa de formação continuada do Paraná, para participar do PDE o professor passa por um processo seletivo²²⁴ regido por edital com condicionalidades e disponibilização de duas mil vagas ao ano.

Os professores sinalizaram para a responsabilidade conjunta entre professores e SEEDs no que se refere a formação continuada e formação em serviço. Os professores afirmam ser importante estes movimentos de FC para conhecer as novidades, ampliar conhecimentos, buscar novos e outros métodos de ensino, o funcionamento de programas e serviços escolares e melhoraria do trabalho em sala de aula e trocar experiências com seus pares.

Quanto aos programas de formação em serviço das escolas, os professores referem que estes não possuem um norte específico e calendário orgânico e rigoroso, contudo, asseveram que no que decorrer dos encontros têm conseguido montar uma estrutura própria de formação, próxima de um “grupo de estudos” com temáticas de interesse coletivo. Uma das maiores deficiências apontadas é a “continuidade” descontínua do processo denominado de formação em serviço e formação continuada nas escolas.

Os professores afirmaram ter ficado meses sem participar de qualquer processo de formação organizada, ausência de fundamentação teórica e materiais de leitura são superficiais para o que necessitam aprender para ensinar na proposta das DCNEM e do Ensino Politécnico. Dificuldades em obter reportagem reportagens ou revistas científicas que circulem no ambiente escolar.

Foi lembrada a “Biblioteca do Professor” biblioteca com acervo disponível

²²⁴ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital N° 92/2014 – GS/SEED**. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE para a turma de ingresso em 2015. Curitiba:SEED, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital92_processo_seletivo_pde2014.pdf> Acesso em 21 nov. 2014.

nas escolas que integram a Rede Pública Estadual do Paraná contendo livros de todas as áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, CELEM, Diversidade e Desafios Educacionais Contemporâneos, Educação, Educação Especial e Educação Infantil, no entanto, não foi possível mensurar sua utilização ou conhecimento desta por parte dos professores.

A compreensão a que se chega sobre o entendimento dos professores sobre a FC, é que esta formação potencializa a “aquisição de métodos e destrezas” para melhorar a eficiência da profissão. Dizendo de outra forma, a FC parece ser avaliada pela sua aplicabilidade, nestes termos só será eficiente se for possível aplicar o que foi aprendido em seus aspectos técnicos em sala de aula. Tal entendimento evidentemente não está generalizado. Nesta direção, se confirma a expropriação do conhecimento já referido. O professor premido pelas formas de avaliação²²⁵ resultantes da avaliação dos estudantes propostas pelo Estado avaliador e, ao ser expropriado da formação inicial e continuada, perde o controle do processo de trabalho e rende-se aos modelos e soluções pragmáticas, pois o que está em jogo agora é a própria sobrevivência na lógica capitalista que reestrutura o espaço escolar, impondo seus elementos e sua organização aos processos de trabalho pedagógico.

Considerando a necessidade de superar a prática enunciada, é precípua que se alcance algumas proposições para o aprimoramento das ações de formação continuada de professores. A prática educativa pode voltar-se não somente para o trabalho, mas para a formação da pessoa no sentido mais amplo. A pesquisa buscou identificar o consumo cultural dos professores, mais precisamente suas preferências no campo da literatura sobre formação continuada. Dado que, sobre as influências da cultura no âmbito escolar mencionou Leontiev que, sob uma forma absolutamente particular “[...] a cultura só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual” (Leontiev, 1978, p. 265), assim o trabalho e a vida em sociedade são características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano. Diante disto compreende-se que, se a escola é concebida como centro de formação, a leitura e

²²⁵ Sobre este assunto ver dentre outros: ZANARDINI, João B. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil** (1990-2007). 2008. 208 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

suas mediações são elementos de relevância para o desempenho escolar e é parte importante do processo formativo do professor. É o que afirma Leontiev,

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265)

Aos professores do Estado do Paraná foram apresentadas questões relativas ao programa de desenvolvimento profissional dos professores denominado PDE/PR e ações que pudessem ser introduzidas/modificadas no programa a fim de garantir melhorias para a prática pedagógica e pensar o trabalho docente no Ensino Médio como prática social determinada e ressaltar suas possibilidades concretas de mediação.

Sobre a importância de cursos de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, os resultados e transformações advindas da formação continuada ofertada no Estado do PDE/PR. O programa foi destacado como a mais expressiva e importante política de formação voltada para a qualificação e titulação que os docentes da Rede Estadual de Ensino obtiveram. Os professores exaltaram a forma, conteúdo e a articulação do PDE ao Plano de Carreira, e observaram duas questões importantes sobre a participação no programa. A primeira questão diz respeito ao formato de afastamento total pelo tempo de um ano para dedicar-se aos estudos, questão esta que tem sido muito cara ao professor e que em muito amplia quantidade de candidatos para a realização do curso a cada processo seletivo. O outro aspecto referiu-se ao uso das mídias e recursos virtuais, questões estas que foram mencionadas como não sendo usuais na vida do professor fora do curso de formação. O fato de seu uso ter sido praticamente uma obrigatoriedade, forçou o professor ao estudo procedimental destas mídias para poder realizar os trabalhos, participar dos encontros virtuais, registrar atividades, ler, tecer comentários *on line*, assistir aulas, palestras e vídeos temáticos, considerados vantajosos para a materialidade do trabalho docente. Os

professores destacaram que sem a cobrança por assiduidade e participação nas atividades não teriam enveredado contatos tão de perto com as tecnologias da informação na altura em que se encontram na profissão [...].

Já foi explicitado neste trabalho que os professores cursistas do programa de formação continuada do PDE/PR devem, ao proceder a inscrição para participar do processo seletivo, apresentar um projeto de estudo e intervenção na escola de atuação. Os encaminhamentos preveem o roteiro tradicionalmente definido para projetos de pesquisa: Problematização; Definição do objeto de estudo; Fundamentação teórica; Desenvolvimento metodológico (atividades e material didático a ser produzido); Cronograma de atividades; Referências e a proposta de intervenção constante deste Plano serão efetivadas e seu desenvolvimento e resultados serão tomados como critérios de avaliação final do professor PDE.

Nesta direção, os professores participantes da pesquisa mencionaram a dificuldade em elaborar os projetos de intervenção, bem como a produção dos textos avaliativos. Também referem as dificuldades de trabalhar com pesquisa e a falta de familiaridade com áreas desta modalidade de trabalho no espaço escolar, ausência de fundamentos teóricos e indicação de bibliografias.

Outra preocupação dos professores PDE foi com relação a implantação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola.²²⁶ Questões relacionadas, principalmente a mudanças de atitude por parte das escolas, especialmente em relação aos problemas estruturais desta implantação, a falta de professores e funcionários, a ausência de manutenção dos materiais básicos, além das questões financeiras e estruturais preocupantes no caso do Estado do Paraná divulgadas muito superficialmente pela imprensa²²⁷ do Paraná.

Esta discussão remete a natureza do trabalho docente e a necessidade de

²²⁶ O Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola deve partir da delimitação de situação problema e sua implementação ocorrerá no 3º período quando do retorno do Professor PDE à escola e conta com o acompanhamento dos professores orientadores das IES. A atividade de implementação resulta de ações planejadas e desenvolvidas ao longo do processo, como: as orientações nas IES, a participação nos cursos e demais eventos, das produções elaboradas durante o primeiro ano do Programa. A implementação visa contribuir para a superação das fragilidades e problemas apontados pelo Professor PDE no ensino de sua disciplina/área, na escola e por este motivo deve ser investigada no seu tema de estudo. Uma das finalidades é a de promover a melhoria qualitativa do ensino e da aprendizagem na escola de execução do Projeto.

²²⁷ As questões mencionadas dizem respeito dentre outras, ao fechamento de escolas e turmas; crise financeira nas IES; falta de funcionários de escola; não pagamento de promoções e progressões, relativas à carreira, em 2014; não pagamento de bolsas do PDE; não implementação de um novo Plano de Saúde para os Servidores Públicos; não pagamento dos temporários (PSS) pela titulação e cancelamento das eleições para diretores.

compreensão das contradições que se apresentam no interior da escola pública. As possibilidades concretas de mediação dos interesses para a implantação dos projetos dos professores são componentes que advêm das especificidades da articulação entre capital, trabalho e Estado. Esta natureza reconfigura-se sequencialmente e tende a camuflar a existência de conflitos e tensões na luta por projetos específicos de sociedade e de educação. Na medida em que os professores desistem de suas propostas avança o jargão da responsabilização pelo fracasso escolar.

Outra dimensão que recai diretamente sobre os professores refere-se ao processo de desenvolvimento escolar e produção de conhecimento dos estudantes. Os professores referem que a ampliação da sua qualificação e melhoria nas condições de conhecimento e alargamento da sua experiência teórico-prática pouco tem influenciado para a melhoria da produção de conhecimentos significativos para os estudantes. Tal fato tem proporcionado um sem número de angústias aos professores, pois, conforme evidencia Alves²²⁸ (2010, p. 286) “[...] o trabalhador não é indiferente à qualidade do que realiza, a eficácia de sua ação participa do sentido do seu trabalho”.

Os aspectos atinentes aos impactos da formação continuada dos professores na produção de conhecimento dos alunos ainda precisa ser mais estudada. Um primeiro aspecto refere-se ao conteúdo do trabalho e à contextualização das problemáticas que geraram os projetos de pesquisa dos professores em articulação a realidade concreta da escola, a necessidades das turmas e estudantes. As novas tecnologias, novas formas de organização dos conteúdos precisam estar afinadas aos problemas previamente diagnosticados, selecionados e elaborados em conjunto com os alunos. O outro aspecto tem a ver com o primeiro, pois, se trata da aprendizagem empírica e da associação entre aprender e fazer em como fazer as articulações entre o saber teórico e a prática social para responder as indagações que se apresentam no cotidiano.

Ainda sobre as especificidades da abordagem que refere as práticas culturais dos professores, buscou-se apreender mais internamente como constroem sua identidade profissional e quais eixos epistemológicos da FC pode-se

²²⁸ ALVES, Wanderson, F. **O trabalho dos professores: saberes, valores atividade.** São Paulo: Papyrus, 2010.

antever mediante leituras, autores e disciplinas. Especificamente sobre estas atividades, as prioridades e leituras, os conjuntos de relações que são estabelecidas nos cursos de formação continuada possibilitam a compreensão dos referenciais teóricos existentes. A partir da ausência de um programa de formação específico em relação ao currículo, bem como, a dinâmica das atividades de formação continuada em serviço desenvolvida, neste destaque, chamou a atenção o fato de que, entre as leituras preferenciais apresentadas pelos professores sobressaíram os assuntos ligados à profissão, dificuldades de aprendizagem, e cursos de formação profissional. A leitura de revistas especializadas em educação, seguida de revistas de variedades e atualidades, fotocópias de materiais dos cursos de formação, apostilas, livros didáticos conforme as atividades em desenvolvimento. Tais aspectos sinalizam para uma busca de informações de forma individual, e conforme destacado se transformam em materiais socializados nos encontros de formação. Mesmo com estas evidências documenta-se a baixa frequência dos professores em atividades de lazer e cultura, teatro e música, fato já destacado também pelos estudantes. Alguns autores foram citados como mais lidos pelos professores na área da formação continuada. Foram destacados apenas os autores com mais de uma indicação: Paulo Freire, Paulo Coelho, “Frigotto” (Gaudêncio Frigotto), “Ramos” (Marise Ramos), “Kuenzer” (Acácia Kuenzer), “Triviños” (Augusto Nivaldo Trivinões), “José Clovis” (José Clovis de Azevedo), “Lizia Nagel”, “Delizoicov” (Demetrio Delizoicov).

4.9.3 Considerações acerca dos dados da pesquisa

Este capítulo teve por objetivo demonstrar o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e a forma pela qual se empreendeu para obtenção dos dados para a caracterização de alguns elementos que permitam perceber especificidades que envolvem a educação escolar e a formação continuada dos professores nas escolas. O capítulo dividiu-se em seções, formando o conjunto que compõe o fundamento metodológico geral e as questões específicas de cada etapa. Nas seções foram apresentadas as informações referentes as estas etapas de acordo com os passos metodológicos e o delineamento teórico que se propunha a pesquisa de campo nos objetivos iniciais

da pesquisa.

O quadro teórico e analítico de pesquisa que aqui se constituiu para responder a indagação se as políticas de formação continuada de professores em prática nas redes estaduais de ensino no Estado do Paraná e do Rio Grande do Sul estão consolidando as políticas de Ensino Médio em acordo com as propostas de cada Estado.

Para responder ao questionamento perpassamos por sessões e mediações advindas da literatura nacional e internacional, da pesquisa empírica, dos recursos metodológicos, dos documentos e também das entrevistas com professores e estudantes.

Acerca das políticas de formação continuada de professores nos modelos ofertados e alcançados por esta pesquisa depreende-se que os avanços são muitos e os esforços igualmente são de valor incomensurável tendo em vista a quem se dirige. As políticas nacionais postas em prática em âmbito local, nos casos estudados, traduz esforço para diminuir a quantidade de professores que atuam sem formação e a inserção de programas de FC em que as especificidades variam de acordo com a Secretaria de Educação de cada Estado, consolidando cada uma seu formato, seja na formação em serviço com carga horária semanal, curso esporádico, ou sob forma de curso de longa duração com afastamento total dos professores por um ano ou, ainda, a implementação de estudos denominados de formação continuada que acontecem paralelamente a uma imponente proposta de reestruturação curricular do EM.

As observações acerca das políticas de formação continuada ofertada aos professores do EM nos Estados revelaram a necessidade de compreensão da concepção pragmatista de FC bem sucedida, que tem sido referenciada como sendo aquela que se estabelece a partir da aplicação prática dos conhecimentos aprendidos em cursos de graduação, pós-graduação e Formação continuada em Serviço (FCS). Tendo em vista que se tratou neste trabalho de analisar realidades e contextos, eles revelaram distâncias entre uma proposta e outra para o caso da formação continuada de professores. Conforme se observou há uma proposta de curso de formação continuada já consolidada no PR e uma formação em serviço submetida a participação eventual em palestras de congressos e outros movimentos e que se encontra em processo de implementação a partir da

reestruturação curricular iniciada em 2011 no RS.

É importante destacar que nos depoimentos das atas de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio Formação (FEAF) analisados com os documentos do Estado, foi observada a pouca participação dos professores nos programas ofertados pelo governo federal ou que a procura limitava-se apenas a esses programas. Um exemplo referenciado foi o PARFOR.

Neste sentido, para dar conta das especificidades das realidades nos contextos escolares frente as propostas inovadoras, são necessários maiores aprofundamentos, pois não se não se implementa uma proposta inovadora e práticas condizentes com sua base epistemológica sem o trabalho coletivo para tal. Não há como transformar a FC de professores em algo produtora capaz de promover produção relevante de conhecimento sem considerar as realidades existentes e a especificidades das necessidades dos professores e estudantes.

Como retrata Arroyo (1999),

Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer, possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os professores repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador. O grave não é, apenas essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidades de elaborar o projeto da escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam no cerne do ofício de mestres do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação. (ARROYO, 1999, p. 151-152)

Chegar ao cerne deste papel constitutivo da formação continuada na vida dos professores e estudantes significa perceber fatores externos e internos ao processo de ensino-aprendizagem. Os jovens do Ensino Médio em sua singularidade²²⁹ trazem em si a ideia de uma escola diferente daquela que temos e também daquela que pensamos que ele deseja. Conforme exposto, a escola que o jovem desta pesquisa aspira não é simplificada, ao contrário, recomenda integração do ensino com atividades culturais e esportivas, maior carga horária nas

²²⁹ OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de Ensino Médio**. 2 ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2005.

disciplinas, inclusive nas disciplinas exatas, destaques quanto ao uso de laboratório na disciplina de Física, aulas aos sábados, maior tempo dedicado aos estudos na escola e o auxílio e orientação do professor para realização de todas as atividades desenvolvidas. A princípio transparece que os estudantes estão distantes e não sintonizados com as necessidades oriundas das práticas das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e também dos conhecimentos sócio-existenciais que a contemporaneidade tem imposto quanto as relações trabalho, educação e conhecimento. Este fato se deveu aos testemunhos nos quais demonstrarem a compreensão de que a principal finalidade do ensino médio está em viabilizar o acesso ao ensino superior e a preparação para o mercado de trabalho. Desta forma demonstraram que concebem que estas duas finalidades são interdependentes e que o ingresso na universidade é, pois, uma qualificação para o mundo do trabalho. Este é um critério de avaliação da qualidade de EM e das escolas e do ensino por elas oferecido no entender dos estudantes. Tais observações de certa forma estão se constituindo um entrave à consecução das propostas da política de educação média em curso nos estados.

A UNESCO no Relatório Final²³⁰ da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio dessa Conferência em 2001, destacou a importância deste nível de ensino e a alta prioridade que deve ser dada ao mesmo, considerando que não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos descontextualizados e acriticamente reproduzidos. (UNESCO, 2003).

O documento de Beijing enfatiza “[...] a responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais” (UNESCO, 2003, p.7), devendo o EM levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais. Destina-se ao preparo para a vida e, portanto, abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho. Para tanto, é importante: priorizar a formação inicial e continuada de professores; assegurar currículos que reflitam as necessidades

²³⁰ UNESCO. **Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades.** (Cadernos UNESCO). Série Educação: 9. Brasília: UNESCO, 2003. Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades. Relatório final. Beijing, República Popular da China, 21-25 de maio de 2001.

locais, especialmente as de natureza socioeconômica; promover a organização das escolas para entenderem-se como locais de ensino/aprendizagem. O importante não é aprender um volume de conhecimentos, mas a sua capacidade para aprender continuamente de modo a participar da evolução social, reforçando os vínculos com o mundo do trabalho, bem como, desenvolver competências comunicacionais críticas, criativas, flexíveis e o engajamento do jovem no esforço do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2003). Para isto o Diploma já não é suficiente. A exigência se caracteriza pelas capacidades de se comunicar, de trabalhar em equipe, de adaptar-se às inovações, de criar soluções, de dominar novas tecnologias, para o que não faz mais sentido preparar os jovens para competências profissionais específicas no Ensino Médio.

Não há dúvida de que as transformações na economia e na qualidade da mão-de-obra constituem um enorme desafio para a educação, pois “[...] seja qual for a escolha, a preparação para a universidade deixa de ser uma base lógica adequada, considerando que tantos alunos passam do EM para o emprego, para o ensino profissional, ou mesmo para o desemprego”. (UNESCO, 2003, p. 24).

O complicador a esta referência é a falta de recursos teórico-metodológicos para compreender as contradições inerentes a este processo e que permitam maior interpretação das alterações do contexto do trabalho no mundo capitalista de modo a efetivar novas formas de comunicação e de ensino.

Ampliar a carga horária de disciplinas exatas conforme explicitado pelos estudantes significa ter que formar mais professores na área de Matemática, Química e Física, ampliar o uso de computadores, laboratórios, bibliotecas e outros espaços na escola, inclusive os ginásios, hortas e os espaços da comunidade que circunda a escola, significa ampliar o quadro de professores e equipe pedagógica. Ampliar o tempo dos alunos na escola significa reestruturação do espaço físico para permanência do aluno em tempo integral na instituição, efetivamente estudando. Ou seja, desde sempre o problema quando se trata da efetivação das políticas para melhoria do EM envolvem financiamento. A carência neste particular compromete a qualidade do trabalho e a implementação de políticas educacionais, isto que referenciamos apenas a disciplina de Matemática.

É neste espaço e desenho de formação que se deve assegurar ao jovem o direito à conclusão da escolaridade média que integre a educação básica de

qualidade e que ao lhe permitir o acesso aos conhecimentos de sólida formação científico-tecnológica, cultural e emancipatória garanta o acesso e o direito aos conhecimentos e também ao trabalho como uma das condições básicas ao processo de sobrevivência e desenvolvimento humano minimamente viáveis para o processo de sociabilidade.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como principal objetivo conhecer, compreender e interpretar a dinâmica de organização das políticas de formação continuada de professores da rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul e, analisar se o desenvolvimento das políticas de formação continuada ofertados consolidam as políticas de Ensino Médio dos Estados e se apresentam, nesse processo formativo, possibilidades/ou alternativas a formação omnilateral e contra-hegemônica.

Ao buscar a contextualização destas práticas as análises incidiram especialmente sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná\PDE/PR e as políticas de formação continuada de professores decorrentes da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) iniciada em 2011.

Neste processo foi localizado o contexto mais geral da formação de professores mediante os projetos de educação existentes a partir da LDB nº 9394/1996. Em princípio temos uma Lei clara em relação ao direito de aprender que deve ser garantido a todos, pelo Estado, pela família, pela comunidade e pela sociedade em geral. Apesar da determinação legal deste direito mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil em 2010, segundo o Censo Demográfico, do IBGE. Outros 14,6 milhões de crianças e jovens de 6 a 17 anos apresentaram atraso escolar, acentuando uma das maiores ameaças da permanência do estudante na sala de aula.

O Censo Demográfico de 2010 traçou o perfil predominante das crianças e dos adolescentes fora da escola ou com possibilidade de abandoná-la, os micro dados deste perfil revelaram que as crianças de 4 e 5 anos, com idade para frequentar a pré-escola e os adolescentes de 15 a 17 anos que deveriam estar no ensino médio são os mais atingidos.

Os desafios não cessam quando se pensa no Ensino Médio. Como observamos acima precisamos garantir o acesso de todos os jovens brasileiros de 15 a 17 anos que ainda não estão no EM, a permanência com efetividade para aqueles que lá estão e ainda há aqueles que estão acima da faixa etária de 18

anos e querem entrar para escola.

A desigualdade socioeconômica tem sido considerada um dos fatores com maior influência sobre a escolaridade das crianças e dos adolescentes. Assim temos que, quanto mais baixa a renda da família, menores são as taxas de frequência à escola. As dificuldades econômicas impedem estudantes de estudarem, pois é necessário que trabalhem. Aliado a este fator, o número de escolas não é suficiente para atender à demanda, em especial a do EM. Outra grave barreira é a qualidade da educação oferecida, seja pelas distâncias entre as propostas curriculares e o que se consegue desenvolver na totalidade concreta das escolas, nos contextos das propostas de EM e de formação continuada de professores.

Afora estas circunstâncias, os dados apresentados sobre os excluídos da escola básica, em especial das políticas de EM, os números são expressivos e transparecem a pronunciada necessidade de expansão do ensino público e gratuito no país. Além da ampliação de vagas nas redes públicas, os programas governamentais devem buscar a ampliação do acesso, assegurar a permanência e o que é imperativo, fornecer as condições necessárias para que se garanta o direito à aprendizagem.

Entre os fatores que influenciam as condições de aprendizagem, e estes abrangem tanto os que se referem à escola e aos sistemas de ensino quanto os que dizem respeito às características dos professores. Neste aspecto os professores possuem escolaridade e experiência condizentes, mas, utilizam poucos equipamentos e recursos didáticos que possibilitem ao estudante compreender a proposta de ensino básico necessária para sua autonomia técnico-científica.

A formação continuada de professores aqui pesquisada buscou apreender para além dos cursos de formação desenvolvidos e aqueles desejados no imaginário dos professores, os contextos delineados em suas respectivas formas de funcionamento nos estados e nas escolas.

Independentemente das instituições em que funcionam, com quais projetos, carga horária e teorias fundantes, buscou-se nas formas pelas quais professores e estudantes têm seus direitos a educação e desempenhos considerados e respeitados. Reitera-se que a existência física dos projetos curriculares e de formação continuada de professores não consolida por si só as condições e para

seu desenvolvimento. É necessário para além da criação, que se dê vida e propósito ao planejado e que as propostas curriculares existentes no âmbito das secretarias estaduais de educação se deem na realização das atividades e a fundamentação aos estudos criativos, nas reflexões teóricas, políticas e práticas; e se reflitam em aulas plenas de significado e que correspondam e caracterizem o cerne formador da politecnicidade.

O estudo apresentou como proposta inicial de inquirição perceber se as configurações das propostas de formação continuada de professores em prática nas redes estaduais de ensino no Estado do Paraná e do Rio Grande do Sul consolidam as políticas de Ensino Médio em acordo com as propostas de cada Estado.

Com base a pesquisa empírica, relatos dos estudantes e professores é que podemos afirmar a hipótese inicial de consolidação das propostas de FC ficou confirmada parcialmente. As evidências apresentadas, projetos e análise documental, o desenvolvimento dos currículos de EM nas escolas, do trabalho pedagógico em sala de aula, bem como da sistematização de conhecimentos sobre seus processos em andamento demonstram isto.

As decorrências do desenvolvimento de programas de formação continuada mostraram contradições quanto aos alvos, efeitos e desígnios desta na produção de conhecimento para os estudantes, a resistência quanto as formas de ensino, carga horária, disciplinas e desenvolvimento das aulas em seu conjunto geral.

A realidade demonstra que há um desejo pretensioso acerca do aproveitamento imediato das aprendizagens dos professores em seus cursos de formação sendo transferidas aos alunos. A realidade, porém, revela que os professores ajuízam haver pouca aprendizagem em suas respectivas áreas de atuação. O desencontro entre o que acontece, o que deveria e o que consta dos programas perturba as três esferas. A realidade, contudo pode determinar que é necessário uma revisão dos objetivos dos cursos tendo em mira a materialidade do aprendizado também dos estudantes tendo em vista as suas expectativas demonstradas.

Outras hipóteses foram formuladas a partir da premissa de que a oferta dos cursos não necessariamente potencializa as relações de aprendizagem de professores e estudantes e que esta qualidade envolve também outros parâmetros

quando se desenvolve um programa de formação. Desta forma apresenta-se as **hipóteses** iniciais de inquiria sob forma de teses secundárias conforme discussão a seguir:

a) Uma das hipóteses consistia na premissa de que as políticas de formação continuada pautam-se num discurso fetichizado da formação e reforça a promessa de melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes e ampliação da empregabilidade.

Na perspectiva do discurso dito acima que se expressa pela fetichização do trabalho humano, que nas palavras de Marx, o fetiche: “[...] Não é nada mais que determinada relação social entre os próprios homens que para eles assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas [...]”²³¹ que nos produtos do trabalho humano assumem a forma de objetividade da mercadoria, como propriedades naturais sociais. Nesse processo, a relação do trabalhador com o trabalho, seu dispêndio de forças, aparece como uma relação exterior entre objetos. “[...] Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias”. (MARX, 1988, p. 71).

O caráter social peculiar do trabalho do professor que diz respeito às condições do seu trabalho sob o capitalismo, até pode absorver o caráter fetichista presente nas mercadorias, a medida que transforma as relações estabelecidas entre os homens em relações entre “coisas” que acabam por assumir outra existência outra especificidade. Contudo, nesse processo, de relações que se coisificam à medida que as coisas (mercadorias) passam a adquirir vida nas relações sociais de troca entre seus produtores, a FC passa a possuir valores e poderes que ela não possui.

O fetiche mascara os objetivos reais e torna obscura a condição histórico-social das relações humanas que se perdem e passam a ser mediadas pelas leis do mercado. O que resta é a existência de uma relação entre mercadorias e coisas. Assim o fetiche e a coisificação da FC atingem o indivíduo para além da objetividade, pois atua em sua subjetividade o que fica é uma forma ilusória

²³¹ Cf. Op. MARX, 1988.

necessária ao funcionamento do sistema capitalista, mantido por meio da relação de produção.

No âmbito das relações escolares, em que a aparência é tomada como a realidade mesma, os professores são levados a aceitar as condições e padrões que são impostos e quanto aos resultados são da mesma forma absorvidos pelo caráter fetichista da formação.

Não há como pela via da formação continuada exigir a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes e ampliação da empregabilidade, sem mudanças no contexto atual da vida dos professores e também dos estudantes. Outros níveis de produção material serão necessários para provocar tal mudança. A FC não poderá absorver e assumir pra si a crise da formação inicial que é aligeirada, depauperada e realizada sem as devidas condições numa grande maioria da IES do país.

Há também a popularização dos argumentos em prol do ensino de excelência, com qualidade total, orientado por princípios da pedagogia do capital. Nesse processo, alguns elementos da teoria do capital humano voltam a tona no contexto de globalização excludente, o que torna a educação responsabilidade individual voltada para a empregabilidade. Neste contexto demasiada é sua importância para os resultados da educação, para o crescimento econômico e a competitividade, bem como, a importância da qualidade do trabalho do professor para trazer tais resultados pela via da educação.

Percebe-se também, discursos acerca da qualidade²³² precária da formação de professores ou da formação insuficiente. A formação sem resultados se deve a insuficiente qualidade da formação dos professores para dar sustentação ideológica à ausência de condições de proporcionar formação ideal para todos, melhorar as condições de trabalho, salário e da carreira. O déficit educacional e

²³² BRUNS e JAVIER (2014) argumentam que “a qualidade da educação está condicionada à qualidade dos professores e propõe um novo enfoque para o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos. A qualidade dos professores é comprometida pelo fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula. Os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação”. BRUNS, Bárbara.; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial. Washington, D.C., 2014, p. 2.

déficit dos professores apresenta o professor como o responsável pela ausência de educação de qualidade e de emprego para os cidadãos.

Esta característica, no contexto de crise instaurado pelo capital, exige cada vez mais que, a formação continuada de professores seja fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico (SAVIANI, 1995) para, sobretudo compreender os limites e possibilidades que o trabalho educativo possui em contextos da prática social que requisita um trabalhador de novo tipo, ampliado, flexível e intelectualizado.

Neste sentido as demandas são tanto para o trabalhador, quanto para o professor para o conhecimento da totalidade do seu trabalho, para que tenha poder de decisão e controle sobre ele e sobre si mesmo. Neste aspecto, a consideração do currículo dos cursos de formação continuada de professores, para que disponham em sua base ontológica e epistemológica, as concepções de trabalho, de ser humano e de sociedade, tendo em vista o papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores²³³.

b) Uma segunda hipótese de pesquisa previa que os cursos realizam formação descontextualizada, desigual, subordinada e utilitária ao sistema, se alimentam de fundamentos que não suportam o projeto societário que idealizam e, portanto, não garantem a proposta de formação e acabam por se constituir peça de manobra para o capital especulativo interessado apenas na realização do valor.

Este formato de desconstrução sutil das formas organizadas de formação continuada existentes nos municípios tem na lógica do capital sua mola propulsora. Ao disseminar os enfoques de forma descontextualizada, desistoricizada do trabalho do professor que participa de cursos de formação continuada, o insere num processo material de formação que o desqualifica e acaba por descaracterizar os programas de formação e seu processo de desenvolvimento como capaz de provocar mudanças substanciais na educação escolar. Tal descaracterização visa tão somente a comprometer a atual gestão da formação continuada consubstanciando a ela outras características aos programas de formação continuada de professores tais como: desvinculação das IES, instituição de

²³³ KUENZER, 2010. Ainda sobre este aspecto, referiu a necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que permitam apropriação das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade nos vários campos do conhecimento, em evidência a filosofia, história, a sociologia e a economia.

mecanismos privados de controle dos cursos, implementação da EaD na totalidade dos programas, avaliação de desempenho dos cursistas.

Esta desconstrução demonstra a contradição que caracteriza o trabalho docente na relação e especificidade do trabalho capitalista. Outro processo pedagógico precisa entrar em curso para promover articulações que coloquem a educação e os processos de formação em consonância com a realidade das escolas, dos estudantes, do mundo do trabalho e das condições sociais. Uma vez compreendido os projetos pedagógicos, suas especificidades e a que processos de desenvolvimento servem será possível construir alternativas para confrontá-los.

A terceira premissa buscava pelo alcance das questões teóricas concernentes ao conhecimento que fundamenta a formação, compreender se os programas de formação continuada fornecem base teórica mista que não se articula com os propósitos de ampliação da qualidade por meio da formação omnilateral e ontocriativa, consolidando a preparação para o trabalho e reproduzindo a divisão de classe.

O desenvolvimento das propostas experimentam processos de transformação dentro do seu espaço social e histórico, independentemente da instituição que a realiza. Em épocas de transição, promover planos, programas que extrapolem os ditames necessita de vontade coletiva, persistência para concretizar na prática a política desenhada e projetada para o conjunto dos professores.

Este conjunto de professores constituiu na totalidade que se desejava esclarecer, conhecer e demonstrar a partir de sua dinamicidade, o contraditório apreendido. A tendência que se conferiu por este estudo é de que a base teórica de sustentação dos programas de formação continuada de professores não se constatou mista, as tendências que operam em cada universo teórico conferiram a perspectiva de formação humana, integral, total e completa (omnilateral). Contudo, a totalidade concreta não se revelou articulada e o que se retrata e se expõe no conjunto de professores no universo que se buscou compor não resulta a uniformidade também no universo teórico-prático de intervenção na realidade e criação/produção de novos conhecimentos.

Neste sentido, a medida que se persegue e se reconhece o trabalho como fundamento da produção da existência humana, e por conseguinte, que o princípio educativo do trabalho é o elemento fundamental da organização curricular

pedagógica do Ensino Médio, também há o lado²³⁴ que sugere que os objetivos do EM devem estar fundados em

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o desenvolvimento social e econômico; erradicar a pobreza; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem nenhum preconceito; defender a paz, a autodeterminação dos povos e os direitos humanos; repudiar a violência e o terrorismo; preservar o meio ambiente. (UNESCO, 2011, p.7)

Não é desconhecida a preocupação com o Ensino Médio inovador e integrado no discurso dos Organismos Internacionais (OI). Não escapa também que a proposta de ensino pretendida para os países de parceria econômica é a que preconizam para a juventude. São muitos os documentos que referem que a preparação só para os vestibulares que dão acesso à educação superior não é um objetivo adequado para o ensino da maioria dos jovens. Tal argumento é justificado tendo em vista que a maior parte dos estudantes passa diretamente do ensino médio ao trabalho, aos cursos técnicos, ao treinamento aligeirado ou ao desemprego e um número muito significativo de jovens abandona o ensino médio antes de sua conclusão. Argumentos desta natureza orientam para que a escola de ensino médio desenvolva um modelo educacional adequado às características e à heterogeneidade dos seus grupos. O documento²³⁵ chave para esta questão foi desenvolvido pela representação da UNESCO no Brasil e publicado em 2009. O estudo analisou algumas iniciativas de implantação do ensino médio integrado à educação profissional no Brasil. A conclusão foi de que de fato há no país algumas boas “[...] reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema; no entanto, são frágeis as propostas operacionais e raras as experiências de

²³⁴ UNESCO: **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011. Este é justamente o lado que compromete gestão do EM e os programas da formação continuada.

²³⁵ REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Org.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília, UNESCO, 2009.; GOMIDE, 2012 evidenciou as influências da UNESCO nas políticas educacionais do Brasil, bem como, os princípios ideológicos que embasam sua orientação. Destacou a autora que “[...] A UNESCO, por meio de uma imagem simbólica em favor da paz e da segurança nacional, apontou direcionamentos, fez recomendações e elaborou concepções, atuando como aparelho de ajustes de educação às demandas dos Estados capitalistas periféricos, cujas políticas para a educação e a formação de professores estabeleceram uma relação mediadora com seus projetos de sociedade [...]. (GOMIDE, 2012, p. 234.)

implantação efetiva de cursos integrados [...]” (REGATIERI; CASTRO, 2009, p.5).

Em auxílio ao Brasil a representação da UNESCO no país solicitou e desenvolveu o projeto denominado “Currículos de Ensino Médio” (2013),²³⁶ cuja finalidade era propor modelos curriculares viáveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio e foi apoiado pelo MEC. Desta forma apreende-se que a propriedade que se deseja facultar ao EM vem revestida de uma raiz metodológica que remete aos conhecidos pilares de Delors²³⁷,

Nesse cenário, o ensino médio torna-se parte da escolarização básica e necessária a todos os jovens, enquanto a velocidade das mudanças tecnológicas exige uma correspondência nos perfis ocupacionais. Assim, a antiga proposta pedagógica de “ensinar a aprender” ganha novo impulso, transformando-se não apenas em uma necessidade socioeconômica, mas também em parte do projeto pessoal dos estudantes. Além disso, observa-se o crescimento do setor informal da economia, o que impõe aos jovens mais uma tarefa: que “aprendam a empreender”, além de dominarem um amplo repertório cultural. (UNESCO, 2013, p.7)

Os fundamentos destacados coalescem de forma velada nas propostas e modelos curriculares para o EM implementada de forma gradual nos Estados brasileiros. Obedece ao formato inovador pronunciadamente integrado, de educação geral, formação básica para o trabalho acoplado a ao projeto de educação profissional.

À luz dos resultados, esta pesquisa destaca a centralidade da formação continuada de professores, porém esta formação se situa num núcleo distante do núcleo onde encontram-se os jovens estudantes, os sujeitos a princípio a quem o Ensino Médio se destina. São sujeitos que não estão caracterizados pela escola, também não estão situados pelos programas de formação continuada. Que sujeitos são estes? A juventude do ensino médio não está elucidada, inclusive no imaginário do professor.

Quanto aos professores e sua formação, Ogliari (2012)²³⁸ destacou que professores inseridos em programas de formação continuada que apresentam

²³⁶ UNESCO. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.** REGATIERI, M. e CASTRO, J. M. Brasília: UNESCO, 2013.

²³⁷ Cf. Op. Cit. DELORS, 2012.

²³⁸ OGLIARI, Cassiano R. N. **O nível de exigência conceitual das produções dos professores PDE: a recontextualização do contexto acadêmico no ensino da matemática.** 2012. 261 f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

como características a liberação do professor para se dedicar aos estudos, desenvolve parceria com universidades, investe material e financeiro e tem o Estado como elemento responsável pela formação do professor, fundamentação teórico-metodológica e a assunção do professor como produtor e detentor de conhecimentos sobre a escola e sobre os processos de ensino aprendizagem “[...] favorecem a aquisição de competências cognitivas mais complexas, conteúdos que envolvem gradativamente elevado poder de abstração relacionado a temas unificadores no interior das disciplinas²³⁹ [...]”. Considerando as instâncias em que a pesquisa incidiu para demonstrar os resultados, destaca-se especialmente o conhecimento acadêmico dos professores que apresentou reelaborações e re(produções) principalmente por prever um projeto de intervenção pedagógica, a elaboração de material didático e também as questões relacionadas a pesquisa como princípio pedagógico que envolve aspectos centrais da perspectiva de avaliação dos professores participantes do curso.

No que se se refere ao Ensino Médio, esta é uma etapa da educação básica cujas reformas e propostas sucedem historicamente uma a uma sem conseguir concretizar uma política efetiva, justa e que realmente se oriente para resolver as fragilidades que compõem as políticas educacionais para o Ensino Médio. Os domínios globais de estrutura voltadas para o capital esperam que os circuitos escolares do EM sejam verdadeiras agências, realizem e vivenciem verdadeiras aplicações de mercado, contudo, o conhecimento desenhado deve ser transitório, flexível e de curto prazo, sem reflexão teórica que os oriente muito rigorosamente. Preferencialmente, em cursos modulares repletos de projetos também tomados pela flexibilização dos conteúdos.

c) O último destaque se deu com vistas a conferir a hipótese de que hipótese as estratégias de formação continuada para professores de Ensino Médio, em acordo com as propostas político-pedagógicas para este nível de ensino, produzem mudanças na formação do jovem no sentido de formar com e pela pesquisa, através da interligação entre ciência e técnica.

Ao buscar a natureza integradora dos projetos, trabalhos e elementos fundamentais que compõem o enunciado da formação continuada de professores, as inquietações coexistiram entre os questionamentos e interrogações geradas no

²³⁹ Cf. Oc. OGLIARI, 2012.

decorrer da pesquisa, principalmente, no que concerne a necessidade desta parte integral e integradora na formação continuada do professor. A responsabilização pela permanência dos educandos na escola e as referências de qualidade ao ensino ministrado foram manifestações que possibilitaram dimensionar a importância de reforçar os eixos epistemológicos da formação com práticas políticas mais contundentes, modificando as formas de produção de conhecimento nos cursos de formação continuada.

A realidade incerta do dia-a-dia limita as possibilidades do professor e passa a demandar entre outras ações, aquelas de cunho também mais pragmático. O conhecimento que vem lentamente sendo expropriado da formação inicial e continuada faz falta aos professores para compreender as especificidades da função de ensinar e aperfeiçoar conteúdos de sua área ao mesmo tempo que assegura a leitura crítica dos enunciados, até mesmo das propostas e reformas curriculares que constantemente rondam o professor.

A reflexão que procuramos apreender neste trabalho, se deu a partir das relações estabelecidas entre os elementos estruturais e conjunturais que definem o lugar da educação e da formação continuada no Ensino Médio e sua configuração como prática social que está determinada historicamente. Neste caminho, as propostas de formação continuada de professores são determinadas por trajetórias e modalidades, por ofertas que vão de cursos presenciais e à distância, da formação em serviço no dia a dia das escolas, aos cursos de qualificação em longo prazo.

A grande contribuição das propostas concretizadas nos estados é a de fortalecer a produção do conhecimento sobre esta formação e ampliar suas possibilidades para poder garantir seu desenvolvimento junto aos professores. Para concretização, no entanto, assinala-se que será necessário a revisão dos currículos dos cursos, a implementação de formação em serviço com cronogramas regulares, ampliar as propostas já existentes, municiar os professores com grupos de estudos presenciais com frequência regular e assídua. A inserção dos fundamentos da pesquisa como princípio pedagógico nos currículos dos cursos dos professores e a concepção da formação como um instrumento de qualificação e melhoria das atividades acadêmicas para propiciar maior desenvolvimento intelectual dos alunos se revelou igualmente precípua.

Em se tratando de motivos que levam ao processo de acomodação das propostas de formação continuada deve-se, sobretudo, ao desencadeamento dos processos decisórios dos governos estaduais, das secretarias de educação e das escolas, principalmente, no que tange aos recursos financeiros que não são investidos para a formação, comprometendo o planejamento e a continuidade dos programas, a formação dos professores e o desenvolvimento dos estudantes.

A pesquisa permitiu observar que os programas de formação continuada, objetos deste estudo, lidam com os efeitos da contenção das despesas públicas, com a crise fiscal dos Estados e as políticas neoliberais que vem acelerando o aumento de políticas público-privadas, confirmando a renúncia de políticas educacionais já consolidadas e previstas em Lei. A ausência de investimento mais substanciais em formação e a tendência acentuada de simplificação dos programas, resumindo-se a simpósios e palestras ofertadas fora da esfera das Secretarias de Educação, têm por outro lado, colocado nas políticas educacionais desenvolvidas pelo governo federal toda a sua estratégia formadora. Em decorrência, os Estados tendem a eximir-se de sua função de financiador, fornecedor e executor da formação continuada de professores.

Esta realidade permite compreender a natureza complexa das propostas de formação e dos elementos que a compõem na esfera pública. Políticas de formação continuada quando não priorizadas por governos tornam-se mercadoria rentável e sua expansão desordenada deixa o professor refém de cursos de qualidade duvidosa que ofertam e vendem formação continuada.

As políticas educacionais devem conduzir os rumos dos currículos e a oferta da educação. Ao esvaziar os currículos e subordinar a lógica e as práticas do mercado ratificam as dimensões sutis do entrelaçamento entre o público e o mercantil que envolve a reestruturação curricular do ensino médio e que move, por consequência, a formação de professores. Com os recursos escassos para esses dois projetos educacionais, as instituições tendem a reduzir as atividades de ensino, pesquisa e formação, a precarizar as condições de trabalho e privar o professor do tempo necessário para a produção intelectual e criativa que completa sua formação. Compreender estas relações de domínio permite ao professor buscar condições de exercício profissional valorizado, com políticas de formação adequadas como fator indispensável para a educação qualidade.

Não há modelo de formação de professores a seguir para desviar-se do controle e das determinações estruturais do capitalismo. O que há são caminhos e possibilidades de enfrentamento que perpassam por melhor formação intelectual articulada com a prática social, seleção de conteúdos, metodologias e avaliação igualmente comprometidos com desenvolvimento da consciência crítica e fortalecimento do compromisso de classe ao longo do percurso profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. G. (Org.). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO. MEC, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel de Almeida. **Formação continuada de professores**. Boletim 13. Um Santo Para o Futuro. Brasília: MEC, 2005.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVES, Giovanni. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. **Revista ORG & DEMO** (Marília), v.7, n.1/2, jan. jun./jul./dez. Marília, 2006.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Práxis, 1999.

ALVES, Wanderson, F. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. São Paulo: Papirus, 2010.

ANDERSON, Perry. **Origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond. Adeus a 7 quedas. Caderno B. **Jornal do Brasil**. 09 de setembro de 1982.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso et al. O estado da arte da formação dos professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68. 1999.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. **Documento Final**. VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Ricardo. O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**. v.15. n. 37, 2002. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=128>>._ Acesso em 19 jun. 2013.

APPLE, Michel. Entrevista. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, Jan/Jun, 2001.

ARCO-VERDE, Yvelise F. S. Formação continuada para intelectuais orgânicos. In: FERREIRA, Naura S.; BITENCOURT, Agueda B. (Org.) **Formação humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. ano XX. n. 68. Dezembro. 1999.

AUR, Bahij Amin.; CASTRO, Jane Margareth de. **Ensino Médio**: proposições para inclusão e diversidade. Brasília: UNESCO, 2012.

BALZANO, Sonia. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED: UNESCO, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Ângela Rabelo.; CODES, Ana Luiza.; DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica**: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Brasília: UNESCO, 2012.

BASTOS, Carmen Celia B.; ZANARDINI, Isaura Monica S. (Org.). **O PARFOR e a formação de professores da Educação Básica**. Porto Alegre. Evangraf/UNIOESTE, 2014.

BIANCO, Rosa et al. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Conhecimento Pedagógico Compartilhado. **Verbete**. In: MOROSINI, Marília C. et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária.v.2. INEP\RIES, 2006.

BOLZAN, Dóris Pires V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Coleção das Leis do Império. **Decreto Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso: 19 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. MEC: Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acesso em 19 de janeiro de 2012.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. ANFOPE. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?idsecao=186>> Acesso em: 13 de jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. SED/MEC. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: SED/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**. Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos 1994 - 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília: SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções Curriculares para Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica**. Brasília: SEB, 2009.

BRASIL. Coleção das Leis do Império. **Decreto Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso: 19 out. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Mestrados e Doutorados acadêmicos reconhecidos e recomendados**. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiaoles&codigoRegiaohttp://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/>>

ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiaoles&codigoRegiao=4&descricaoRegiao=Sul>. Acesso em: 11 Fev. 2011; 19 Dez. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. CONAE. Documento de Referência **2010**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9/2009**. Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério. CNE: Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 21/2009**. Consulta sobre a necessidade de cumprimento do prazo estabelecido na Lei nº 11.738/2008, para a formulação ou adequação dos planos de carreira para o pessoal docente, nas condições em que especifica. CNE: Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciaturas. Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009.

BRASIL. **Fórum Estadual de Apoio a Formação Docente**. Dá cumprimento aos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Presencial**. Manual Operativo. (S. d.).

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971. Lei 5692\1971**. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1995**. Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Versa sobre as receitas resultantes de impostos estaduais, providências, transferências, manutenção e desenvolvimento do ensino. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº 5 de 04 de Maio de 2011. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: CNE, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: MEC, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2 de 30 de Janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições sociais de vida dos brasileiros. IBGE: Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 971 de 09 de outubro de 2009**. Institui no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1140 de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pelo Ensino Médio**. Documento Orientador Preliminar. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.738 de 16 de julho e 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em 18 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 883/2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.

BRASIL. Presidência da república. Casa Civil. **Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2011**. IBGE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no MEC**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 11 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 16 de 4 de junho de 1997**. Dá nova redação ao § 5º do artigo 14, ao caput do art. 28, ao inciso II do artigo 29, ao caput do art. 77 e ao art. 82 da Constituição Federal e permite que o Presidente da República, os Governadores de Estado e do Distrito Federal, os Prefeitos e quem os houverem sucedido ou substituído no curso dos mandatos, poderão ser reeleitos para um único período subsequente. Brasília, 1997.

BRASIL. **Censo do Professor 1997**: o perfil dos docentes de educação básica. MEC/INEP: Brasília, 1999.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil 2013**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013>. Acesso em 16 dez 2013

BRASIL. **Decreto Nº 5.800 de 08 de junho de 2006. Universidade Aberta do Brasil. (UAB). 2006.**

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**: guia para sua operacionalização. FUNDEF. São Paulo: FPFL. Cepam, 1997.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM)**. 2013.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. 2012. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. MEC/SEF. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. SEF. MEC. Brasília, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.115, de 10 de Agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. **Educação e Sociedade**, v.20 n.68, Campinas dez. 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução do CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. MEC\CNE: 2010.

BRASIL. Programme for International Student Assessment (PISA). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-aluno>>. Acesso em: 12 Jan. 2013.

BRASIL. **Movimento Todos pela Educação**. Disponível em:<www.todospelaeducacao.org.br/institucional>. Acesso em: 19 maio 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: crise e reforma**. 1997. Disponível em: <<http://www.mare.gov.br/reforma>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRUNS, Bárbara.; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Grupo Banco Mundial. Washington, D.C.: 2014.

BRZEZINKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão docente: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

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

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

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD -**

Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700/pdf_120. Acesso em: 12 jan. 2015.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **O Projeto Januário da Cunha Barbosa: contribuições para a memória da Instrução Elementar Pública Brasileira**. 2006. Mestrado. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CASCAVEL. **História do Município de Cascavel/PR**. Disponível em <<http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

CASTRO, Alda M. D. Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CASTRO, Jane Margareth de. **Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade**. Brasília, UNESCO, 2012.

CATTANI, Antonio (Org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHACON, Vamireh. **O MERCOSUL: a integração econômica da América Latina**. São Paulo: Scipione, 1996.

CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **A fantasia da Terceira Via**. 1999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1912199904.htm>>. Acesso em: 14 maio 2014.

CHESNAIS, François et al. **Uma nova fase do capitalismo**. São Paulo: Xamã, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes/Unicamp, ano XX, nº 68, dez. 1999.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio Cesar; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: história e perspectivas. **Educ. em Revista**. Belo Horizonte. n. 27. Jul./98.

CUNHA, Maria Isabel. **Enciclopédia de Pedagogia universitária**. Glossário. V. 2. Brasília: INEP, 2006.

DAGNINO, Renato. Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: neutralidade e determinismo. **Revista de Ciência da Informação**. Datagranazero, v. 3, n. 6, dez., 2002

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DAVIS, Claudia L. F. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Relatório de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Lisboa: Editora Porto, 2001.

DEITOS, Maria Lucia L. M. de S. **As políticas públicas de qualificação de trabalhadores e suas relações com a inovação tecnológica na indústria brasileira**. 2006. 368 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID-BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel: Edunioeste, 2000.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 348 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7 ed. São Paulo: Cortez Brasília: UNESCO, 2012.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. (1-17). In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez., 2001.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Verbetes. Formação Continuada de Professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli.; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>> Acesso em: 09 set. 2012.

DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2012.

DUARTE, Luzia. F.; ALMEIDA, Janaina. A. de M. Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica (PARFOR) no Paraná. **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen. V. 3. N. 21. P. 21-41. 2012.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Rio de Janeiro: IESAE/FGV. Mimeo, 1991.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_09.pdf> . Acesso em: 19 jul. 2013.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de L.; RODRIGUES, Doriedson S. **Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. São Paulo: Átomo & Alínea, 2012.

FACENDA, Luisa Cadorim. **Políticas de formação docente continuada na perspectiva da Constituinte Escolar – Rio Grande do Sul 1999-2002**. Dissertação. 115 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2009.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e a psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FATTORELLI, Maria Lucia. **Auditoria cidadã da dívida pública: experiências e métodos**. Brasília: Inove, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FELDFEBER, Myriam; THISTED, Sofia. A definição das políticas de formação docente num contexto de crise. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez, 103: 68-80, mar. 1998.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

FERREIRA Jr., Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 302 p. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERRETTI, Celso. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, n. 59. Campinas: CEDES, 1997.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. Formação de professores fica longe da realidade da escola. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 04 ago. de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321236-formacao-de-professor-fica-longo-da-realidade-da-escola.shtml>>. Acesso em: 27 set. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa L de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência e Ensino**. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política para formação de professores. **Em Aberto**. Brasília. Ano 12. N. 54. abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo**: por uma superação das ambiguidades. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, 11 (3): 175-192, set./dez. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação e profissionalização do educador. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O fim da sociedade do trabalho e a não centralidade do trabalho na vida humana. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador**: novos desafios sócio-políticos, ético-políticos e teórico-práticos. Florianópolis, 1996b. Mimeo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo: da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens (2001-2004). **Relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: UFF, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA . **Falta política de formação continuada para os professores no Brasil**. Disponível em:<<http://www.fvc.org.br/pdf/07-06-11-form-cont-todos-educacao.pdf>> Acesso em 16 abr. 2013.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros. Relatório final de pesquisa. São Paulo, 2011.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azevedo. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papyrus, nº 36, 1995.

GARCIA, Carlos Xavier; CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes. Da taylorização ao toyotismo: a fragmentação da gestão da escola pública. v. 1, n. 2. **UNirevista**, 2006.

GATTI, Angelina B.; BARRETO, Elba Siqueira de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 13, nº 37. São Paulo: Autores Associados, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 51.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica subsídio para coleta e análise de dados**. São Paulo: Atlas, 2009a.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

GINKEL, Hans J. A. Van; DÍAS, Marco Antonio Rodrigues. In: UNESCO. Síntesis de los informes gunila educación superior em el mundo – **La educación superior entiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social**. Espanha: Ediciones Mundi-Prensa, 2009.

GOMIDE, Angela G.V. **A UNESCO e a formação de professores no Brasil**. Tese. 257 f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2012.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In: GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Para a investigação do princípio educativo. In: GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2010.

HARVEY, David. Do fordismo a acumulação flexível. In: HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L., (Org). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

IANNI, Otavio. Ocidentalização do mundo. In: **Teorias da globalização**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissionalização**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de A.; BOLZAN, Dóris Pires Vargas.; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EPU, 1980.

KEYNES, John Maynard. A teoria geral do emprego, do juro e da moeda. **Notas introdutórias**. Os Economistas. Nova Cultural. São Paulo, 1996.

KLAMMER, Celso Rogério. **Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2011. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92. 2005.

KRAWCZYK, Nora Rut. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**. [online]. V. 20, n. 67, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma escola para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002 a.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 20, n.68, Dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002b.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Entrevista**. Pensar a Prática, v. 3. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/25/2654>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida .; DELUIZ, Neise. **Pedagogia do trabalho na acumulação flexível**: os processos de “exclusão includente e inclusão excludente” como nova forma de dualidade estrutural. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/311/boltec311c.htm>>. Acesso em 16 maio 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional**: uma análise crítica. Curitiba, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

LARAIA, Roque de B. **Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEITÃO de MELLO, M. T. Programas Oficiais para a formação de professores. In: LELIS, Isabel. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**. v. 22. n. 74. Campinas, 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, Vol. 35, dic. 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MARON, Neura Maria Weber. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. In: ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.(Org.). **Educação e conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

LIMA, João Paulo Cavalcante, et al. Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, SP, v. 6, n. 14, p. 128-144, jan-abr, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.43-67.

LIMA, Maria da C. B.; CASTRO, Giselle F. de.; ARAUJO, Roberto M. X. de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**. v. 12, n. 2. 2006.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1988.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº 4, 1978.

LÜDKE Menga. **Seminário A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes 1984.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos: a uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Velha e Nova Cultura**. Disponível em:< <http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/misc/velhaenovacultura.htm> >. Acessado em: 08/10/2014.

LURIA, ANTON R.; LEONTIEV, ALEXANDER. N.; VYGOTSKY, LEV S. **Psicologia e pedagogia, bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

MACHADO, Lucilia R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.M.; BOLZAN, P.V.; MACIEL, A. M. da R. **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 63-78.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha.; ISAIA, Silvia Maria.; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Repercussões da Ambiência no Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2. 2012.

MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, EUB, 1995.

MARTINS, Ângela Maria. Formação contínua de professores: parceria entre universidade e rede estadual de ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: Faculdade de Educação/USP, v. 22, nº 2, jul. dez. 1996.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Pura Lúcia O. ; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na Formação Pedagógica de Professores. **Educação**. PUCRS. Impresso. v. 33, p. 205-212, 2010.

MARX, Karl. Livro 1, vol. 1, capítulo 1. In: **O Capital: crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. V. 1. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels**. São Paulo, Ática, 1989.

MARX, Karl. **Trabalho Estranhado e Propriedade Privada**. Manuscritos Econômico-filosóficos, São Paulo, Boitempo Editorial, 2004. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/Manuscritos_TrabalhoEstranhado.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Instrução aos Delegados do Conselho Central Provisório**. AIT. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. (1974/1857). O método da economia política. In: MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. Os Pensadores, vol. XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARX, Karl. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política** .(Grundrisse) 1857-1858. 14. ed. México, D. F.: Siglo XXI, 1986.

MARX, Karl. **Marx**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. Trabalho Estranhado e Propriedade Privada. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/Manuscritos_TrabalhoEstranhado.pdf>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jeferson. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo Sem Fronteiras**. v.11. n. 2. 2011.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**. Campinas: Cedes/Unicamp, ano XIX, n. 44, abr. 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MELO, Guiomar Namó de. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência**. Conferencia Internacional. Desempenho dos professores na América Latina, tempo de novas prioridades. Brasília, 2002.

MELO, Pedro A. de.; LUZ, Rodolfo J. P. da. **A formação docente no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC). Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária. UFSC. 2005.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. IN; THIOLANT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

MINTO, Lalo Watanabe. Capital Humano. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm>. Acesso em: 19 set. 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Celia M. de. (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

MORAES, Reginaldo. C. Corrêa de. **Liberalismo e neoliberalismo: uma introdução comparativa**. Primeira Versão, Campinas, n. 73, p. 1-30, 1998.

NADAL, Beatriz Gomes. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores, 2008.

Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

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

NETO, Joaquim José Soares et al. Uma Escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**: São Paulo, volume 24, jan./abril 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiania, 2013.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **A Zona de Desenvolvimento Proximal**: uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? In: NEWMAN, Fred.; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Maria Zago; DEITOS, Roberto Antonio. A implementação de políticas para o Ensino Fundamental, Médio e Profissional no Paraná nos anos 90: o PQE\PROEM e as orientações do BIRD\BID. In: NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NORONHA, Olinda M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004a.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), v. 6, n. 1, jun. 2004b.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação Contínua de Professores. **Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. S.d. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 14 fev. 2012.

O GLOBO. Avanços na educação puxam melhora dos municípios no país. Rio de Janeiro, 30 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=17461>> Acesso em: 14 set. 2013.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OGLIARI, Cassiano R. N. **O nível de exigência conceitual das produções dos professores PDE**: a recontextualização do contexto acadêmico no ensino da matemática. 2012. 261 f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, M.R.T. **Política e trabalho na escola**. Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Valeska F. de. **Imaginário social e escola de Ensino Médio**. 2 ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Francisco. Celso Furtado. Formação Econômica do Brasil. In: **Um banquete no trópico**. Lourenço Dantas Mota (Org.), São Paulo: Edit. Senac, 1999.

OLIVEIRA, Francisco. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In. OLIVEIRA, Francisco.; RIZEK, Cibele Saliba. (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **PN Ud 2011**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento **PN Ud 2013**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>> .Acesso em: 16 dez. 2013.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. IPARDES. **Sistema de Informações dos Municípios Paranaenses**. Disponível em:<www.ipardes.gov.br/imp/imp.php>. Acesso em 19 jun. 2013.

PARANÁ. Palácio do Governo. **Lei Estadual nº 790 de 14 de novembro de 1951**. Dispõe sobre a Divisão Administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956. Curitiba, 1951.

PARANÁ. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente**. FEARF. Memoria. Reunião – 16/11/2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3622-parana> >. Acesso em: 13 de maio 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**: uma construção coletiva. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese PDE**. Curitiba. SEED, 2013.

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745#63745>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

PARANÁ. Casa Civil do Governo do Estado do Paraná. **Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745#63745> >. Acesso em: 12 nov. 2012.

PARANÁ. Núcleo Regional de Ensino. **Consulta Escolas do Paraná**. NRE: Paraná. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/nre/visão>> Acesso em: 19 fev. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR). Documento Síntese. **Plano integrado de formação continuada**. Curitiba: SEED, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Documento síntese. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR)**. Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Documento síntese. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR)**. Curitiba: SEED, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ.. **Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná**. Educação Profissional – 2001 a 2002. Curitiba: SEED, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos pedagógicos**. Curitiba: SEED, 2006

PARANÁ. SEED. **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 1996.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Editais N° 92/2014 - GS/SEED**. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional\ PDE para a turma de ingresso em 2015. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital92_processo_seletivo_pde2014.pdf>. Acesso em 21 nov. 2014.

PARO, Vitor. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Julio Cesar; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006.

PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. **O leitor de Marx**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012.

PAULO NETTO, José. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis M. G. et al. (Org). **Estado e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2003.

PEREIRA, Sueli Menezes. Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas [33]: 57 - 79, maio/ago., 2009.

PEREIRA, Sueli Menezes. Educação continuada: um imperativo aos profissionais da educação diante das políticas educacionais atuais. **Revista Poiésis**, Catalão. v. 2, n. 2, p. 25-38, jan./dez. 2004.

PEREIRA, Sueli Menezes. Estado neoliberal e políticas educacionais no Brasil: refletindo sobre a descentralização administrativa e o papel da comunidade na gestão escolar. In: ALONSO, C. M.M. C. **Reflexões sobre políticas educativas**. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Santa Maria, 2005.

PEREIRA, Sueli Menezes. Impasses e perspectivas para a democratização da gestão escolar – os especialistas técnicos em questão. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 244-268, jan/abr. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano. **Um trem chamado desejo**: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do Ensino Médio. 2008. 363 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2008.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Os fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Formação em Serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari.; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>> Acesso 29 maio 2014.

POCHMANN, Márcio. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil**. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. **Sociología política de la reforma educativa**. Madri: Mormata, 1991.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PROMEDLAC. Reunião do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO. 1993.

RAMOS, Marise N. **A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico.** (s.d.).

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2002.

REGATTIERI, Marilza.; CASTRO, Jane Margareth de. **Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração.** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

REGATTIERI, Marilza.; CASTRO, Jane Margareth de. (Org.) **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.** Brasília: UNESCO, 2013.

RIBEIRO, Elisa S. Políticas de educação no Mercosul. **Revista Universitas Humanas.** Brasília, Vol. 7, No 1-2, 2010.

RIBEIRO, Elisa S.; REIS, Rafael Nascimento. Um parlamento para o Mercosul: o processo político e histórico de sua criação. **Revista Universitas.** Relações Internacionais. Brasília, Vol. 5, No 1/2, 2007.

RIBEIRO, Rosana.; NEDER, Henrique. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. **Nova Economia.** Belo Horizonte, v. 19, n. 31, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010.** Porto Alegre: SEDUC, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014.** Porto Alegre: SEDUC, 2011a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual.** Porto Alegre: SEED, 2011b.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Dados Estatísticos do Censo Escolar 2012.** Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 12 de Ago. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Lei N.º 13.808 de 18 de outubro de 2011. **Plano Plurianual 2012-2015.** Porto Alegre, 2011c.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. SEDUC. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.** Ata Nº 01 de 29 de julho de 2009. Porto Alegre: SEDUC, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.** Ata 19 de setembro de 2011. Porto Alegre: SEDUC, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente**. Ata de janeiro, 2013. Porto Alegre: SEDUC, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação**. Cadernos Temáticos para o debate. Caderno 5. Eixo V. Formação e valorização dos profissionais da educação. Porto Alegre: SEDUC, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Lei N.º 13.808 de 18 de outubro de 2011**. Porto Alegre: SEDUC, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. **Decreto Nº 49.448 de 8 de agosto de 2012**. Regulamenta os Artigos 116,117, 118, e 119 da Lei nº 6.672 de 22 de abril de 1974 e o regime e jornadas de trabalho dos profissionais do Magistério Público Estadual, conforme previsão dos Artigos 116, 117, 118 e 119 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Plano Estadual de Educação**. Cadernos Temáticos para o debate. Caderno 5. Eixo V – Formação e valorização dos profissionais da educação. Porto Alegre: SEDUC, 2014.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006, p. 39.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia. Formação continuada dos professores do ensino médio no espaço da escola: implicações com o desenvolvimento profissional. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 12, n. 2. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

SACRISTAN, José Gimeno; PÉREZ, Angel I. **Currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAGRILLO, Daniele Rorato; PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. O espaço da escola na formação continuada de professores: lócus de conquista ou mera formalidade? **Perspectiva**. v. 30. n. 3.1045-1072. 2012.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dimensões pedagógica e política da formação contínua. **Tessituras**. Belo Horizonte: Cape/Smed, nº 1, fev.1998.

SAPELLI, Marlene Lucia S. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAUL, Ana. Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. V.1, número 1, 2003.

SAVIANI, Dermeval. PDE. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini. (Org.). A cidadania que não temos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A função docente e a produção do conhecimento**. Educação e Filosofia. v. 11 (21 e 22) jan./jun. e jul./dez. 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. n. 40, v. 14, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 6, n. 2, jul./out., 2008, p.213-231.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**. v. 30, n. 2. Santa Maria: UFSM, 2005. <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas. Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira Educacional**. [online]. 2010, vol.15, n.44. 2010.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCALCON, Suze. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**. v. 26, n. 2, 489-521, jul./dez. Florianópolis, 2008. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

SCHLESENER, Anita Helena. A arte de ensinar e a função do professor. **RPD – Revista Profissão Docente**. Uberaba, v.4, n. 10, p. 1- 5, jan./abr. 2004.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Saraiva, 2008.

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

SHIROMA, Eneida O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3. 2007.

SHIROMA, Eneida O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, ano 1. n. 2, 2003b. p. 267-281. [S.L.]

SHIROMA, Eneida O.; Evangelista, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, Jul./Dez., 2005.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F. **Conversão das "almas" pela liturgia da palavra**: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, ano 1. n. 2, 2003b.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003.

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

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Otto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**. [online]. 2011, vol.32, n.116, pp. 725-743. 2011.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reforma educacional para o ensino médio no Brasil nos anos noventa: instrumentalidade, adaptação e consenso. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 16, n. 1 Universidade do Minho. Braga, Portugal, p. 3-35, 2003. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/374/37416101.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

SILVA, Marilda. **O movimento a didática em questão**: alguns de seus embaraços. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SIQUEIRA, João P. de L. **Gestão da produção e operações**. Curitiba: IESDE, 2009.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. A formação continuada dos professores da escola pública. **Revista Chão da Escola**, vol I, 2007.

SOARES, Laura Tavares. O Estado brasileiro e as políticas de saúde: os riscos do desmonte neoliberal. In: NOGUEIRA, F. M. G.(Org.) et al. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SPERANÇA, Alceu; SPERANÇA, Carlos. Pequena História de Cascavel e do Oeste. Cascavel: J. S. Impressora, 1980.

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, T. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Políticas de formação continuada de professores do Estado do Paraná e as violências nas escolas (2003-**

2010): limites e desafios. 2013. 200f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Sobre os fundamentos de la teoria marxista de la cultura. In: SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista de la educacion.** Mexico: Grijalbo, 1978.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** N. 14, 2000.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.

TELES, Jorg L.; MENDONÇA, Patricia R. M. **Educação na diversidade:** experiências de formação continuada de professores. UNESCO. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **A ciência para o século XXI:** uma nova visão e uma base de ação. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003. Texto baseado na Conferência Mundial sobre Ciência de Santo Domingo. Março de 1999 e na Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico. Budapeste, 1999.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado.** Resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

UNESCO. **Ensino Médio no século XXI:** desafios, tendências e prioridades. Relatório de Benjin, China. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. PROMEDLAC. Reunião do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO, 1993.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre ensino superior:** as novas dinâmicas para o ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. UNESCO: Paris, 2009.

UNESCO. **Ensino Médio no século XXI:** desafios, tendências e prioridades. Cadernos UNESCO. Prefácio. Série Educação. Brasília: UNESCO, 2013.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado:** resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

UNESCO. **A ciência para o século XXI:** uma nova visão e uma base de ação. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Ensino médio no século XXI:** desafios, tendências e prioridades. Relatório de Benjin, China. Brasília: UNESCO, 2003

UNESCO. **Ensino Médio:** proposições para inclusão e diversidade. Série Debates ED. n. 2. Brasília, 2012.

UNESCO. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina e Caribe. **Proyecto Regional de Educación para América Latina e Caribe.** Havana, 2002.

UNESCO. **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. BRASIL. Portal de indicadores da UFSM. Disponível em: < <http://portal.ufsm.br/indicadores/select/20>> . Acesso em 10 mar. 2015.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky:** uma síntese. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2001.

VASCONCELOS, Maria Celi. Um estudo sobre a gênese da profissão docente. **Revista Poiésis** . Volume 2. Número 2 p.57-72, jan./dez. 2004.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social.** São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos.** Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Obras escogidas, Tomo I, II e III. Moscou, 1994.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

WOOD, Ellen M. **Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna**. São Paulo: Zahar, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e Políticas Educacionais no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (org.) **Estado, Desenvolvimento, Democracia e Políticas Sociais**. UNIOESTE/GPPS/UNICAMP/FE/PRAESA/HISTEDBR/LAPPLANE. CAPES. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006a.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado.; DEITOS, Roberto Antonio. **Estado e política educacional no Brasil**. 2006a, p. 81-82).

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. 163 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ZANARDINI, João Batista. Ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 97-125, jan./jun. 2011.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Trad. de Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Atlas S.A, 2001.

ZIBAS, Dagmar M.L. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 26-32, maio 1993.

APÊNDICE 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Professor (a),

Eu, Ieda Maria Kleinert Casagrande, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, estou desenvolvendo uma tese doutoral com a temática: **Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul**, sob orientação da professora Dra. Sueli Menezes Pereira. O recorte para análise está centrado nas políticas de formação docente para Educação Básica, em especial as políticas e programas de formação continuada para o Ensino Médio.

O objetivo central da pesquisa é identificar e analisar a regulação da política de formação docente brasileira e suas relações com as políticas e programas de formação continuada de professores. De modo mais específico, busca-se: analisar os programas de formação continuada de professores de dois municípios, sendo um do Paraná (Cascavel) e outro do Rio Grande do Sul (Santa Maria); estudar a legislação educacional relacionada às políticas estaduais de formação continuada docente, no período definido para pesquisa; identificar e analisar as relações existentes entre as orientações e perspectivas educacionais do MEC e a legislação educacional que regula as políticas de formação continuada nos referidos Estados.

Tendo em vista a continuidade e aprofundamento dessa investigação solicito sua colaboração como profissional envolvido(a) nesta área e, em especial, como professor, no sentido de dialogar sobre o assunto e responder algumas questões que subsidiarão as análises propostas para esse projeto. Contando com sua compreensão e contribuição, agradeço antecipadamente.

Ieda Maria Kleinert Casagrande

APÊNDICE 2**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, professor/a da Escola _____ localizada no município de _____ informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e autorizo a utilização das informações dadas por mim em entrevista realizada em _____ de _____ pela doutoranda em educação, Ieda Maria Kleinert Casagrande, do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM, considerando que a identidade dos participantes será preservada conforme normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

_____ de _____ de _____.

Assinatura do respondente

APÊNDICE 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado Aluno(a)

Eu, Ieda Maria Kleinert Casagrande estou realizando um estudo no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS com a temática: **Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul**, no qual buscamos conhecer as formas de desenvolvimento da formação continuada de professores e suas relações com a Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, atualmente em desenvolvimento na rede escolar pública estadual do RS a qual no Paraná existe desde o ano de 2003.

Para atingir esse objetivo conversamos com vocês, com gestores pedagógicos, professores(as) de escolas estaduais do município de Santa Maria/RS e de Cascavel-PR, para saber como esse processo tem se desenvolvido.

Esclarecemos que haverá sigilo das informações prestadas conforme as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Obrigada por sua participação!

PROTOCOLO DE QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO
<p>Santa Maria/RS, de 2014.</p> <p>Cascavel/PR, de 2012/2014.</p> <p>Nome do Estudante (Opcional):</p> <p>Idade: dos 15 aos 18 (); dos 18 aos 25 (); mais de 25 ()</p>
1. Qual ano do Ensino Médio você está cursando:
2. Cite as disciplinas de sua preferência e explique por que:
3. O Ensino Médio apresenta uma proposta que investe na relação ciência e tecnologia para produzir conhecimento científico. Você conhece a proposta? SIM () NÃO ()
3.1 Se você conhece a proposta, como foi que a conheceu? Foi por meio de leitura ou explicação dos professores?

3.2 Qual sua opinião sobre esta proposta de Ensino Médio? Você se sente mais integrado á escola com esta proposta? SIM (<input type="checkbox"/>), NÃO (<input type="checkbox"/>)
3.3 Se sua resposta for positiva, explique como você se sente em relação aos resultados de sua aprendizagem no Ensino Médio:
3.5 Se sua resposta for negativa, que sugestões você daria para melhorar o Ensino Médio?
4. Você participa de algum projeto da escola que esteja relacionado à proposta para o Ensino Médio? SIM (<input type="checkbox"/>) NÃO (<input type="checkbox"/>)
4.1 Se você participa:
4.1.1 Diga se você escolheu participar ou foi convidado:
4.1.2 O que lhe interessa mais no projeto?
4.1.3 Seus colegas também participam? Há trabalhos coletivos no projeto?
4.1.4 Que disciplinas são mais estudadas para o desenvolvimento do projeto?
5. Você sugere quais disciplinas, aulas ou projetos de atividades integradoras para ser desenvolvidas no Ensino Médio.

APÊNDICE 4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PROTOCOLO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES Doutoranda: Ieda Maria Kleinert Casagrande
Santa Maria/RS, de 2014. Cascavel/PR, de 2012/2014.
1. Nome ou e-mail (opcional):
2. Idade: dos 20 aos 30 (); dos 35 aos 50 (); mais de 50 ()
3. Escola:

4 Formação Acadêmica:

	Curso	IES* Pública	IES Privada	Não realizou
Magistério- 2º Grau				
Graduação				
Especialização (Lato-Sensu)				
Mestrado				
Doutorado				

*Instituição de Ensino Superior

5. Tempo de serviço no magistério:
6. Tempo de serviço no Ensino Médio?
7. Disciplina e série de atuação:
8. Quanto a formação continuada. Qual a importância?
9. Para você de quem é a responsabilidade desta formação? () Secretarias Estaduais () Universidades () do próprio professor () da escola

9.1 OBS: se você participa de todos, quais as modalidades mais proveitosas para o seu trabalho? Explique:
9.2 Quais os dias e carga horária de formação continuada na escola?
9.3 Com que frequência você participa da formação continuada na escola?
9. 4) A formação continuada na escola se dá por: <input type="checkbox"/> discussões com o coletivo da escola <input type="checkbox"/> formações solicitadas pelos professores da rede <input type="checkbox"/> formações solicitadas pela SEED/SEDUC <input type="checkbox"/> Outra. Qual?
9.5 Qual o tipo de formação oferecida pela SEED/SEDUC que você tem participado? <input type="checkbox"/> oficinas <input type="checkbox"/> palestras <input type="checkbox"/> cursos presenciais <input type="checkbox"/> cursos a distância oferecidos pelo MEC <input type="checkbox"/> PDE/PR
9.6 Em sua opinião qual/quais formação é melhor para a prática pedagógica? Por quê?
9.7 Em sua opinião, qual dessas formações é menos válida para a prática pedagógica? Por quê?

10) Se é/foi cursista do PDE/PR, qual foi a importância do curso para o desenvolvimento docente?*
10.2 Quais ações poderiam ser introduzidas/modificadas no PDE para garantir a melhoria da prática pedagógica no Ensino Médio?*
11) Se gostar de ler, indique o tipo de leitura preferido: () Romances; () Revistas () jornais () Livros didáticos () Cite exemplos:
11.1) Quais autores foram mais lidos nos cursos de formação continuada que participou?