



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

GILSON ALVES LIMA

**O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DE
EDUCAÇÃO BÁSICA (PROGED): UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE NACIONAL**

Salvador
2011

GILSON ALVES LIMA

**O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DE
EDUCAÇÃO BÁSICA (PROGED): UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE NACIONAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e
Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. José Wellington M. de Aragão

Salvador
2011

GILSON ALVES LIMA

**O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DE
EDUCAÇÃO BÁSICA (PROGED): UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE NACIONAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, em 21 de fevereiro de 2011.

Banca Examinadora

Jonei Cerqueira Barbosa _____
Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP)
Professor da Universidade Federal da Bahia

José Wellington Marinho de Aragão – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professor da Universidade Federal da Bahia

Solange Mary Moreira Santos _____
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana

Salvador
2011

Ao meu Pai (*in memoriam*) que possibilitou esta trajetória de estudos.

A Daniella e Guilherme que suportam as ausências.

AGRADECIMENTOS

Preciso agradecer a muitas pessoas, há algumas eu já o fiz, a outras ainda farei, e infelizmente a um não tenho como fazer pessoalmente. Esta ausência é a do meu pai que mesmo sem estudos criou condições para educar os seus filhos. Para mim, em condições privilegiadas potencializou as oportunidades.

A UFBA que tive a oportunidade desde o ano de 1995 frequentar as salas de aula, hora como estudante, hora trabalhando nos cursos de formação continuada para profissionais da educação. Destaque para o PROGED que nesta dissertação me proponho a estudar.

A muitas pessoas que possibilitaram este trabalho se tornar realidade. Em especial a **José Wellington** meu orientador e a **Naura**, sempre paciente.

TRADUZIR-SE

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?*

Ferreira Gullar

LIMA, Gilson Alves. O Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED): uma política de formação dos profissionais da educação no contexto da REDE nacional. 159 f. il. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

A presente pesquisa faz uma análise do contexto da política educacional que criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), resultando, no Estado da Bahia, na elaboração do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este estudo faz uma análise, buscando apresentar a estrutura do PROGED e o papel desempenhado pelo Programa na formação dos profissionais da educação a partir da produção de materiais, das ofertas dos cursos, seus fundamentos, apresentação e análise dos depoimentos dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, optando por uma análise retrospectiva de cunho interpretativo e reflexivo acerca das políticas educacionais e, mais especificamente, de uma experiência de formação continuada direcionada aos profissionais da educação. Para atingir este objetivo, foram realizadas coleta de materiais, entrevistas e a análise das informações, baseada na Análise de Discurso. O estudo permitiu destacar aspectos importantes a serem observados na operacionalização de uma política educacional e na oferta de cursos para formação continuada, buscando superar algumas limitações observadas no PROGED como: características hegemônicas; limitações de metodologias e recursos pedagógicos na oferta dos cursos, falta de clareza na concepção do trabalho e na institucionalização da REDE, no contexto da UFBA, e precarização do trabalho dos coordenadores e professores formadores.

Palavras-chave: Política educacional. Formação continuada. Rede Nacional de Formação Continuada. Profissionais da educação.

LIMA, Gilson Alves. The Continued Training Programme of Managers of Basic Education (PROGED): a policy of training of the education professionals context in National Network. 159 f. il. 2011. Dissertation (Master's Degree) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

The current survey makes an analysis of the educational policy context of which was responsible for designing the National Network of Continued Training of Teachers of Basic Education (REDE- in Portuguese), resulting, in the State of Bahia, in the design of the Continued Training Programme of Managers of Basic Education (PROGED), linked to Federal Bahia University (UFBA). This study makes an analysis, aiming to present an structure of the PROGED and its role by the Programme in the Training of the professionals in education, by means of the material resources production, by the offering of courses, their foundations, presentations and analysis of the information given by the participants enrolled. It is intended to be a quality control survey, opting for a retrospective analysis of an interpretative and reflexive nature of the educational policies and, more precisely, by the experience of the continued training aimed at the professionals of education. In order to achieve this target, there has been made the collection of materials, interviews and an analysis of the pieces of information, based at the Discourse Analysis. The study has enabled to single out important aspects to be considered in the management of an educational policy and in the offering of training for continued training, aiming to target deficiencies observed at the PROGED such as: hegemonic characteristics; methodology limitations and pedagogical resources in the offering of courses, lack of clarity in the work conception and of the institutionalization of the REDE, in UFBA context, and the precarisation of the work of the graduated Principals and Teachers.

Key words: Educational policy. Continued training. National Network of Continued Training. Professionals of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Localização geográfica dos Centros que formaram a REDE	47
FIGURA 2	Identificação dos Centros por áreas de conhecimento e localização geográfica	48
ORGANOGRAMA 1	Redefinição da estrutura do Centro/ISP a partir da Resolução 06/74 e do Regimento Interno	52
ORGANOGRAMA 2	Nova redefinição da estrutura do Centro/ISP	53
ORGANOGRAMA 3	Nova redefinição da estrutura do Centro/ISP	54
FIGURA 3	Contextos do processo de formulação de uma política (<i>contexts of policy making</i>)	79
FIGURA 4	Interpretação do processo de formulação de uma política	82

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Áreas de atuação	55
TABELA 2	Categorias de ofertas	58
TABELA 3	Módulos dos cursos de formação continuada	60
TABELA 4	Organização dos módulos	61
TABELA 5	Organização dos módulos	61
TABELA 6	Termos utilizados para definir 'formação continuada'. Sistematização de Luiz Eduardo Alvarado Prada	70
TABELA 7	Quadro-resumo de esquemas propostos para formação continuada	89
TABELA 8	Qualificações e atribuições exigidas aos professores formadores	118
TABELA 9	Comparativo entre competências e função do professor formador	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA-Moodle	Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle
BM	Banco Mundial
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CF	Constituição Federal
CFC	Centros de Formação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à Distância
FMI	Fundo Monetário Internacional
FÓRUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNE	Plano Nacional de Educação
Pró-Formação	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PROGED	Programa de Formação de Gestores da Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ELEMENTOS DA PESQUISA	21
2.1 QUESTÕES DA PESQUISA	21
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO	21
2.3 OBJETIVOS	23
2.3.1 OBJETIVO GERAL.....	23
2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
2.4 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	24
2.4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES	26
2.4.2 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	29
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	32
3.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA REDE	32
3.2 A REDE COMO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	40
3.3 A UFBA NO CONTEXTO DA REDE: O CENTRO/ISP.....	49
3.4 UM BREVE HISTÓRICO DAS OFERTAS DO PROGED	56
4 REFERENCIAIS PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA....	64
4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	72
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA	83
4.2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL	83
4.2.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	85
4.2.3 O PROGED: PROPOSTA EM REDE PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	95
5 CENTRO-ISP/PROGED: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	100
5.1 CONCEPÇÕES E PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGED.....	100
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA X CERTIFICAÇÃO: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A POLÍTICA OFICIAL	109
5.3 O CENTRO/ISP E AS (IN)DEFINIÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES: RELAÇÃO DE TRABALHO E ATRIBUIÇÕES	115
5.4 AVALIAÇÕES: OS RELATÓRIOS E OS SUJEITOS	121
5.4.1 RELATOS DOS COORDENADORES (RC)	122
5.4.2 RELATOS DOS PROFESSORES FORMADORES (RPF)	126
5.4.3 RELATOS DOS EX-ALUNOS/CURSISTAS (RA).....	129
6 REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	150

1 INTRODUÇÃO

Em 2003, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB) a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que passou a ser denominada de REDE. Através desta REDE, o MEC por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB), buscou implementar o processo de formação continuada de professores e profissionais da educação em diversas áreas do conhecimento.

Minha trajetória em torno do tema ‘formação continuada’ começou um pouco depois da criação da REDE. No ano de 2005 participei de uma seleção para um curso de formação continuada de gestores da educação básica. Já haviam se passado alguns anos entre a graduação e a participação nesta formação. Durante este tempo, minha atuação prioritariamente estava voltada para a docência em turmas de ensino fundamental e médio. A participação neste curso não foi minha primeira experiência com uma proposta de formação continuada, mas teve o diferencial ao se tratar de uma iniciativa em formação continuada oferecida por uma Universidade. Até então, todas as formações das quais havia participado eram oferecidas pelas Secretarias Municipal e Estadual da Educação.

A partir da minha participação neste curso, tomei conhecimento da organização denominada de REDE. Eram poucas as informações naquele momento, até porque o foco das formações não eram explicitar a relação institucional do curso e da universidade com a política pública que estava sendo efetivada. No caso da proposta da qual eu estava fazendo parte, tratava-se de uma iniciativa para articular a formação teórica com o trabalho diário no âmbito da gestão escolar e a possibilidade de formar futuros tutores para novas turmas.

A segunda etapa da minha caminhada em torno do tema, foi a partir da minha atuação docente neste mesmo programa onde havia sido cursista. Após a conclusão do curso fui convidado a participar de um processo de seleção para um trabalho temporário como tutor de novas turmas a serem iniciadas. Naquele momento, participei de todo trabalho de elaboração e adequações da proposta de formação continuada para uma nova turma. Desde o processo seletivo ao desenvolvimento do curso enquanto professor formador.

Fruto da minha atuação, esta participação que deveria ser pontual na oferta de uma turma no ‘Curso de Formação de Tutores’, acabou se estendendo as outras turmas de ‘Gestores de Sistemas’ e ‘Gestores de Unidades Escolares’. Minha atuação não se limitou a atuação docente como tutor, também participei do planejamento e organização destes outros cursos. Acredito que este envolvimento e o interesse em compreender a concepção da

proposta da REDE justificam o interesse em querer pesquisar o tema, articulando a política pública e formação continuada dos profissionais da educação.

A partir de então, passei a conhecer mais detalhadamente as propostas de formação continuada, inclusive compreendendo a vinculação do trabalho que estava sendo desenvolvido num contexto mais amplo, compondo assim uma proposta de REDE.

O intuito do governo federal com esta iniciativa, a criação da REDE, além de desenvolver proposta de formação continuada, deveria se constituir enquanto uma rede de pesquisa e desenvolvimento da Educação Básica brasileira. Além da proposta propriamente de oferta dos cursos, estava por trás desta iniciativa a execução de uma política educacional de certificação dos professores, política esta que nasceu em um contexto de muitas transformações sociais e educacionais.

Foi em decorrência desta participação como cursista e depois como professor, acrescidas das inquietações em tentar compreender como se dava esta relação entre a oferta dos cursos, o atendimento do público-alvo e o cumprimento da política disseminada pelo MEC, que me aproximei e me envolvi com esta iniciativa, o que motivou enfim o desenvolvimento da pesquisa.

As experiências vivenciadas ao longo do curso foram extremamente proveitosas. As reuniões de planejamento, a participação em eventos, a ministração das aulas, a interação e sistematização das discussões, a elaboração dos textos para publicações, como um dos requisitos do programa, foram de fundamental importância para delinear a proposta de trabalho que aqui se concretiza por meio desta dissertação.

Na Bahia, o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) (*sic*), constituído enquanto órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia (UFBA) elaborou o Programa de Formação de Gestores da Educação Básica (PROGED), concorrendo ao edital nº 01/2003-SEIF/MEC (Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação – MEC), de 11/11/2003. As propostas, tanto da UFBA, como de outras universidades brasileiras concorrentes ao presente edital, deveriam obrigatoriamente, estar situados em uma das áreas previamente definidas pelo MEC: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação.

Após conclusão da etapa inicial prevista no edital, procedeu à seleção das propostas encaminhadas ao MEC. A partir desta iniciativa, em 2004, o MEC passou a operacionalizar o funcionamento da REDE, congregando 20 universidades brasileiras, com o

objetivo inicial de investir aproximadamente onze milhões de reais em programas de educação.

O processo de escolha das universidades para integrar a REDE aconteceu a partir da seleção das propostas. A UFBA, através do ISP, passou a integrar esta REDE na área do conhecimento que discute 'Gestão e Avaliação da Educação', juntamente com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Selecionada, a UFBA firmou convênio com duração prevista de quatro anos o que possibilitou o financiamento do PROGED. O desenvolvimento da proposta acabou se prolongando e durante todo este período novas turmas destes cursos continuaram a ser ofertados.

Logo após a criação da REDE, o ISP iniciando os trabalhos do PROGED, nos meses de janeiro e fevereiro de 2005, passou a ofertar cursos de formação, inicialmente capacitando 40 profissionais de redes municipais no Estado da Bahia. Esta primeira turma, denominada de 'piloto', antecedeu a oferta de outras turmas organizadas em grupos para discussão de três temáticas: tutoria, gestão de sistemas educacionais e gestão de unidades escolares.

Desde o início desse processo, o MEC vem assumindo o papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada, buscando articular os diferentes níveis e sistemas educacionais, assumindo assim, sua função como órgão de definição e coordenação de políticas na busca da articulação e colaboração com os sistemas de ensino.

É importante também ressaltar que a criação desta REDE deveria ter como princípio básico o papel estratégico de articular as universidades públicas com as mais diversas realidades dos sistemas de ensino, aproximando o conhecimento acadêmico do 'chão da escola'. Enquanto intencionalidade isso pôde ser facilmente percebido a partir da condução das atividades que eram propostas, na maioria das vezes atividades práticas no contexto de trabalho dos próprios cursistas.

Nos encontros e nas discussões que foram desenvolvidas ao longo dos cursos, a temática sobre as políticas educacionais sempre foram recorrentes, assim como as questões referentes à formação de professores e dos profissionais em educação. A partir de então tenho percebido como estas discussões vem sendo potencializada e ganhado ênfase também por conta da sua relação com as propostas de Educação à Distância (EAD), Educação *online*, e outras iniciativas governamentais que vislumbram a melhoria da qualidade da educação básica em nosso país.

A ‘formação’ de professores e profissionais em educação tem sido nas últimas décadas uma questão presente nos embates e debates sobre a área educacional. Contudo, essa intensificação acerca da construção do conhecimento docente tem passado por novas reflexões e ganhado novos rumos, sobretudo com o surgimento de novas ofertas de cursos de formação e a diversificação das áreas de conhecimentos. Hoje, são muitas as iniciativas dos governos, nos âmbitos federal, estadual e às vezes municipal, de novos cursos, programas e projetos na tentativa de potencializar as ofertas e criar novas oportunidades para a formação dos profissionais da educação.

É neste contexto e com esta pesquisa que examino a política governamental de formação continuada através da REDE, suas implicações e êxitos dos profissionais envolvidos com esta experiência. Começo tecendo algumas considerações sobre a contextualização do tema, a compreensão das motivações para a iniciativa desta política e o seu desenvolvimento. Em seguida procuro analisar a efetivação na prática desta experiência através de um Centro de Formação que compõe esta REDE e das ações desenvolvidas pelo PROGED. Por fim, discuto os resultados das propostas de formação, o público-alvo e a contribuição destas iniciativas na vida ativa e no desempenho profissional dos envolvidos.

Todo este contexto, já sinalizado, leva em consideração alguns posicionamentos dos envolvidos neste processo. Entre estes, aqueles que ajudaram a conceber a proposta do PROGED e a concepção do programa como uma oferta de curso “híbrido” por combinar “técnicas do ensino tradicional, como aulas presenciais, com recursos tecnológicos características do ensino a distância”, conforme entendimento dos formuladores da proposta (FREITAS, 2007, p. 64).

Observando a ênfase dada nos últimos anos ao processo de formação de professores e dos profissionais em educação percebe-se um elevado número de iniciativas governamentais para formação e qualificação destes profissionais. Estas iniciativas trazem em seu bojo o discurso da melhoria da qualificação na área educacional, e conseqüentemente dos índices de avaliação das redes e dos sistemas.

Como sinalização destas ofertas, que buscam a melhoria da qualificação dos profissionais da educação, Bernardete Gatti apresentou um breve panorama destas iniciativas governamentais para complementação de formação:

Estima-se que, com as diversas iniciativas especiais implementadas, mais de cem mil professores tenham sido titulados nesses programas, seja em nível médio, seja em nível superior, num período próximo a quatro anos. Esse tipo de formação ainda é oferecida, mas o ritmo de oferta desses programas especiais públicos diminuiu nos sistemas, uma vez que muitos dos seus professores já foram titulados e os

novos ingressantes já devem trazer essa formação básica quando de seu ingresso (GATTI, 2008, p. 66).

Apesar das expectativas da autora, quanto à diminuição destas ofertas, o que verificamos foi o contrário. Segundo dados das instituições formadoras, e ampla divulgação nos meios de comunicação, a oferta de vagas para formação continuada, além das ofertas para formação em primeira licenciatura, segunda licenciatura e cursos de extensão nunca foram tão abundante em nosso país.

Plano de Ações Articuladas (PAR), Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e os seus diversos programas: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Formação), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Pró-Infantil), Plataforma Freire, Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre tantas outras iniciativas, são apenas alguns dos muitos exemplos que podemos citar.

Através da experiência profissional desempenhada ao longo de quatro anos participando como professor do curso de Formação de Tutores em EAD - para atuação na área de Gestão Educacional – e também nos Cursos de Formação de Gestores de Unidades Escolares e de Sistemas, ambos oferecidos pelo PROGED, onde fui responsável pelo acompanhamento de cursistas neste processo de formação, pude verificar que os participantes eram contemplados ao mesmo tempo em mais de uma destas formações, o que evidencia a desarticulação destas políticas educacionais e sobreposição das ações.

Mesmo estando diretamente envolvido neste processo, preciso considerar muitos aspectos para elucidar determinadas situações neste contexto de formação. Leda Scheibe deixa claro algumas destas preocupações,

É preciso considerar, pois, o contexto no qual se desestrutura/estrutura a **formação dos profissionais da educação** no Brasil, neste início de século, para poder avaliar melhor o desafio que essa questão coloca para as nossas instituições de ensino superior (SCHEIBE, 2002, p. 55, grifo nosso).

A proposta de acompanhamento dos cursistas aconteceu tanto de forma presencial quanto a distância, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Moodle. A partir desta minha experiência profissional, do processo de escuta que acontecia durante as formações, e dos meus próprios questionamentos sobre a efetividade das propostas no

contexto de trabalho daqueles professores, comecei a perceber a necessidade de analisar mais profundamente esta política do Ministério da Educação no que diz respeito a formação destes profissionais por meio das iniciativas de formação continuada.

O PROGED está integrado à Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação da Secretaria da Educação Básica (REDE/MEC), registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia. Ao longo dos cinco anos de oferta destes cursos, foram realizados seminários, desenvolvidas pesquisas e produzidos materiais didáticos. No desenvolvimento desta proposta também estiveram envolvidos a participação de consultores, a elaboração e assinatura de convênios com prefeituras municipais, proporcionando a formação de conselheiros e secretários municipais de educação.

A partir desta extensa produção e aproveitando-se da inserção neste contexto, vislumbrei a possibilidade de uma teorização a partir da prática, aproveitando-me da aproximação e constante interlocução com o universo ao qual pretendia pesquisar. Esse contato possibilitou o aprofundamento, para além das aparências neste programa de formação, efetivando uma análise específica sobre a proposta de formação continuada de professores da educação básica.

Busquei assim uma maior compreensão do real propósito destas formações continuadas, que possibilitou elucidar quanto às iniciativas praticadas como resultado de uma política pública desenvolvida no contexto da REDE, à luz da proposta do MEC, política esta voltada para a formação dos profissionais da educação e veiculada pelos documentos oficiais e produções dos materiais destinados aos cursos.

Percebi que além de relatar as iniciativas, houve a necessidade de analisar em determinadas passagens deste trabalho, refletir e criticar algumas iniciativas desta política educacional que propôs a criação da REDE a partir dos próprios documentos oficiais,

Ao MEC cabe, em regime de colaboração com as secretarias de Estados e Municípios, estabelecer uma política nacional de formação continuada. Tal política certamente deverá promover articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre estas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação continuada do professor e demais profissionais da educação (BRASIL. MEC, 2005, p. 17).

Não se trata apenas de uma análise teórica a luz da legislação que criou a REDE, ou dos editais que possibilitam a efetivação das ofertas dos cursos aos profissionais em educação, sejam eles técnicos das redes ou sistemas, ou professores. Trata-se de uma pesquisa

que além dos itens mencionados, possibilitou uma análise das práticas instituídas, observando as possibilidades de mudanças e reflexões críticas sobre as políticas educacionais e as propostas de formação continuada destes profissionais. Evidenciando que tudo isso tenha sido feito em um contexto particularizado, mas que integrou e representou uma iniciativa de amplitude nacional, já que dela fazia parte.

Assim, fizemos uma retrospectiva histórica e crítica das iniciativas adotadas durante a execução da formação continuada por um dos centros, o Centro/ISP, por meio de um dos seus programas, o PROGED, buscando elucidar algumas questões que envolveram a constituição da REDE e suas possíveis articulações.

Por isso, este trabalho constitui um mapeamento da iniciativa que vai desde a concepção do programa pensado pelo MEC, quando formulou uma proposta de criação da REDE, passando pelo desenvolvimento e execução dos cursos de formação continuada, e consequentemente fazendo um balanço destes anos através das publicações e de alguns dos seus resultados práticos, sinalizados por aqueles que estiveram envolvidos.

2 ELEMENTOS DA PESQUISA

2.1 QUESTÕES DA PESQUISA

Qual o papel desempenhado pelo PROGED e o grau de penetração no processo de formação dos profissionais da educação no Estado da Bahia, no âmbito das ações implementadas pela REDE?

Como aconteceu a oferta dos cursos de formação continuada, quais os fundamentos e seus resultados a partir da fala dos seus executores e beneficiários?

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Como entendimento, e a partir das considerações evidenciadas no decorrer da pesquisa, compreendo que ninguém discordou sobre a importância e a contribuição das propostas de formação continuada para a melhoria da qualidade da educação básica.

Todos os envolvidos com a educação em nosso país a exemplo de sindicatos, associações de professores, instituições responsáveis pelo ensino, pesquisa ou extensão, em todos os seus documentos oficiais sempre fazem menção à necessidade permanente de investimentos em formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação.

Temos diversos exemplos a respeito do fortalecimento da idéia sobre as necessidades de formação, isso a partir dos próprios documentos orientadores da proposta da REDE. Um dos documentos orientadores do MEC para a REDE coloca: “A formação continuada no mundo atual passa a ter papel central na atividade profissional: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente” (BRASIL. MEC, 2005, p.17).

No entanto, há de se considerar as inúmeras divergências sobre estas propostas de formação continuada. Longe de um consenso o que se percebeu foi que estas iniciativas aconteceram sem levar em consideração muitas das reivindicações dos educadores e dos profissionais em educação.

No tocante à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1996, as formulações e as propostas, fruto de um longo processo histórico de participação dos educadores, foram rejeitadas pelo grupo governamental. Por fim, instaura-se uma reforma mais afinada às políticas de ajuste assumidas pelos idealizadores do modelo imposto pelo Banco Mundial. Para Sheibe (2004) a educação, direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada cada vez

mais como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou oferecido como filantropia. Há um predomínio do pensamento privatista como diretriz educacional e frequentes campanhas filantrópicas vêm substituindo políticas efetivas de educação (SANTOS, 2005, p. 1).

As mudanças no âmbito da legislação, a ampla participação de educadores e da sociedade civil, não foram suficientes para sensibilizar o governo em torno de uma política educacional que atendesse aos anseios dos profissionais da educação. Fundamentado nesta afirmativa, este trabalho procurou analisar a política pública criada pelo MEC, através da SEB, para a criação da REDE. Buscando, portanto, através de uma análise minuciosa evidenciar de que forma foi implementada a política educacional de formação, a partir da oferta de cursos de formação continuada por um Centro que compõe essa REDE aqui no Estado da Bahia. Função esta, desempenhada pelo ISP, órgão suplementar vinculado a UFBA, que teve a seu encargo o desenvolvimento dos cursos do PROGED no período entre os anos de 2005 a 2009.

Vale lembrar que esta iniciativa ainda é uma política pública de formação continuada em pleno desenvolvimento, mesmo mudando a nomenclatura hoje denominada de PAR Formação, e dispondo de novas fontes de financiamento, continua em plena execução, fundamentada nos mesmos princípios, o que qualifica algumas opiniões e considerações que respaldam este trabalho. Continua apresentando características específicas e utilizando-se das concepções de educação a distância, através de cursos presenciais, semipresenciais em sua estrutura de funcionamento, o que demonstra a vitalidade desta política e a capacidade do governo em fazer adaptações.

Minha pretensão quando iniciei a pesquisa era desvelar os bastidores em que a política se desenvolveu e se seus propósitos haviam sido atingidos, levando em consideração o recorte pretendido entre os anos de 2005 a 2009, numa visão que envolveu tanto os coordenadores, professores formadores e cursistas egressos das formações continuadas, os efetivos beneficiários. Todos estes profissionais da educação básica ou atores, geograficamente espalhados pelo território baiano, buscando suscitar reflexões que possam avaliar as práticas e quando possível, redimensionar os cursos de formação continuada ofertados pelo Centro.

Em foco está a qualidade da formação e as propostas de cursos ofertados aos profissionais da educação pelo poder público através do PROGED, e para isso, fez-se necessários diversas reflexões ao se deparar com este objeto, mas que reconheço não ter a pretensão de obter a aceitação de todas elas.

Entender como foi montada a estrutura da REDE; quais as diretrizes que nortearam as propostas de formação; se existiu um mesmo tipo de organização para as diferentes ofertas; ofertas para qual ou quais públicos; se já houve uma sistematização de conhecimentos sobre as propostas de formação já efetivadas; quem e como se decidiu sobre o perfil dos profissionais que poderiam participar daqueles cursos; se a participação dos sujeitos aconteceu de forma ativa durante o processos de formação. E talvez o mais importante de tudo, ao se pensar as políticas públicas, e em específico este programa, em que estas propostas agregaram valorização ao trabalho dos profissionais e a melhoria da qualidade da educação básica em termos de melhoria dos processos educativos, estes que são os objetivos maiores que justificaram a criação da proposta governamental.

Foi a partir deste contexto e objetivando a formação e qualificação profissional, que o PROGED apresentou enquanto compreensão que a melhoria da qualidade da educação pública estava diretamente ligada ao processo de formação.

A educação permanente, ou educação continuada, é entendida, nesse contexto, como fundamental. Opõe-se à idéia de que a educação seria uma atividade própria de uma fase da biografia individual. Parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem é contínuo, e transcende a escolarização formal (LUZ; RICCIO; SILVA, 2005, p. 95).

Foi, portanto, com este propósito, que chegamos ao final do trabalho, como resultado desta pesquisa, com a compreensão de como se desenvolveu esta política pública educacional, a partir de uma reflexão crítica, no intuito de contribuir para elucidar questões que envolveram a formação continuada dos profissionais da educação.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo Geral

Analisar o impacto da política pública implementada pelo PROGED que compõe a REDE da SEB/MEC para a formação continuada dos profissionais da educação no Estado da Bahia.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar a implantação desta política educacional e o papel desempenhado pelo PROGED a luz da legislação que criou a REDE.
- Analisar as ações desenvolvidas pelo PROGED e a abrangência das ofertas de seus cursos refletindo sobre as suas práticas de formação continuada dos profissionais da educação.
- Apresentar como resultado um estudo crítico, para evidenciar a política pública de formação continuada dos profissionais da educação, desenvolvida a partir do PROGED, contemplando o contexto baiano.

2.4 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa (de **abordagem**) **qualitativa**, onde a minha inclusão enquanto participante direto que fui do programa, contribuiu para a fundamentação da pesquisa e justificativa quanto à opção por uma **análise retrospectiva**.

A opção pela abordagem qualitativa se deve a adequação desta investigação ao objeto em estudo. Devido à complexidade e abrangência do tema, as políticas públicas para formação dos profissionais da educação, a pesquisa girou em torno da compreensão das diversas perspectivas dos sujeitos envolvidos num determinado programa de formação, neste caso o PROGED. Portanto, esta parece ser, entre outras opções, a mais adequada para o estudo proposto.

Trata-se de uma pesquisa de cunho interpretativo e reflexivo acerca das políticas educacionais, com o objetivo de conhecer, especificamente, uma proposta que pretendeu atender, em parte, a demanda de formação no estado da Bahia, através de cursos do Centro-ISP/UFBA, em atendimento as orientações do governo federal para formação dos profissionais da educação. Apoiado nesta abordagem qualitativa vislumbramos a possibilidade de recorrer a interpretação e reflexão comum às ciências sociais,

Uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização [...] compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41 apud VIÉGAS, 2007, p. 106).

A pesquisa também se caracterizou por adotar elementos do estudo de caso, apoiado no interesse em explorar ao máximo as especificidades do objeto em questão: os cursos de formação continuada dos profissionais da educação básica, ofertado pelo Centro-ISP/UFBA. Contudo, não foi desconsiderado o contexto mais amplo desta proposta, inserida na realidade das políticas públicas de formação continuada e as suas inter-relações diante desta realidade. Portanto, uma amostra da realidade complexa e de suas múltiplas dimensões sem perder de vista suas particularidades, onde estes cursos estavam inseridos.

A relação estabelecida entre o pequeno caso estudado e a realidade maior na qual ele se insere é de mútua determinação, ou seja, o particular não é mera reprodução, em escala menor, do geral. Ao contrário, o que se encontra é um jogo de forças entre as duas esferas, compondo sempre um arranjo particular (VIÉGAS, 2007, p. 106).

Para LUDKE e ANDRÉ (1986) em uma proposta de estudo de caso, não devemos esquecer algumas das principais características que identificam este tipo de pesquisa. A interpretação da realidade a partir de um contexto; utilização de uma variedade de informantes, fontes de informação e situações; inclusão de diferentes pontos de vista, mesmo que conflitantes; garantir no decorrer do trabalho a perspectiva do próprio pesquisador; e ter um plano de trabalho flexível, que possa se configurar, ou mesmo reconfigurar no decorrer do processo da pesquisa de campo.

A aproximação com o trabalho de campo, o que faço ao tempo que estive envolvido com estas formações, possibilitou a interlocução com o meu objeto de estudo, e com os sujeitos participantes desta iniciativa. Esse canal de diálogo e observação já existia antes mesmo desta proposta de trabalho ter sido gestada. O grande desafio no decorrer da pesquisa, considerando o alto nível de envolvimento, foi desenvolver a capacidade para problematizar o contexto no qual eu estive inserido, tendo em vista a grande relação existente entre o ‘pesquisador’ e o objeto que optei por pesquisar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994 apud VIÉGAS, 2007, p. 103) “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente a sua participação”, o que comigo não foi diferente.

André (2008) apresenta algumas situações como observar e participar ao mesmo tempo, entrevistar e dialogar, perceber as experiências, as construções coletivas e o cotidiano vivenciado pelos sujeitos pesquisados como elementos que me levam a crer nessa aproximação entre o estudo de caso e a análise retrospectiva.

Foi este o caminho que encontrei para compreender a forma como os sujeitos atribuíram significados aos seus pares, a si mesmo e as suas experiências desenvolvidas ao longo dos cursos. Para esta autora, o modo como se dará a coleta de dados, os sujeitos observados ou entrevistados e os documentos a serem analisados, precisam ser definidos e redefinidos ao longo de toda a pesquisa, o que procurei fazer.

Outra importante fonte para a pesquisa foram os documentos. Ainda que por vezes possa parecer um excesso de informações, fez-se necessário evidenciar a importância dos documentos para este trabalho. Analisando os documentos oficiais como a legislação de criação da REDE, a normatização de organização dos Centros de pesquisa, as instruções para orientação e os catálogos dos cursos, buscamos evidenciar não somente a fase cronológica e linear na concepção da proposta procuramos ir além, explicitando as etapas, fossem elas coerentes ou contraditórias durante a elaboração desta política pública de formação dos profissionais da educação. Assim, as análises dos documentos nos ajudaram a compreender a implementação, a regularização e as reformas propostas nas políticas educacionais recentes. Em seu bojo as leis, decretos e editais que formalizaram a elaboração de uma política pública para formação continuada dos profissionais da educação.

2.4.1 Os Sujeitos da Pesquisa e o Levantamento de Informações

Após definido o recorte temporal, os anos de 2005 a 2009, e as ofertas dos cursos, chegou o momento pela definição dos sujeitos participantes da pesquisa. A opção por determinado grupo entre os participantes, os entrevistados, se deve há alguns fatores determinantes. Entre esses, passamos a citar alguns que consideramos prioritários.

(1) A proximidade com alguns destes sujeitos, seja no desenvolvimento de propostas de formação ou no trabalho como professor nos cursos em análise, ou ainda como estudante da pós-graduação. (2) A importância dessas pessoas na concepção da proposta, na grande maioria responsáveis pela interlocução junto ao MEC e na elaboração de materiais didáticos, os chamados ‘módulos dos cursos’ utilizados durante as formações. (3) O fato de muitos destes professores, participantes das formações e da elaboração dos materiais, serem professores atuantes em outros programas de formação continuada, facilitando a interlocução para elaboração deste trabalho, inicialmente como proposta de pesquisa e em seguida como dissertação de mestrado. (4) Serem alguns deles pesquisadores vinculados a Faculdade de Educação (FACED), e membros de diversos grupos de pesquisa que se mostraram

interessados e disponíveis em participar deste trabalho. (5) Opção por alguns alunos egressos destes cursos que ainda participam de outras propostas de formação continuada e frequentadores assíduos de listas de discussões voltadas para os temas da educação.

A partir dos contatos realizados com os responsáveis pelo Centro/ISP, foi selecionado o número de profissionais representando um grupo entre os participantes (coordenadores, professores formadores e ex-cursistas) dos cursos de formação continuada durante os anos de 2005 a 2009. A partir de então iniciamos o contato com estes profissionais, a grande maioria tomaram conhecimento da pesquisa e se manifestaram disponíveis e dispostos a colaborar.

Como pode ser percebido, nenhuma dificuldade foi apresentada neste contato entre os participantes dos cursos. Inclusive todos os dados de acompanhamento destas turmas, um recorte de duas, Gestores de Unidades Escolares e Formação de Tutores, assim como os materiais produzidos e publicados, foram colocados a disposição para elaboração desta pesquisa pela atual diretoria do Centro/ISP.

As informações foram classificadas em dois grupos, ambos estudados e discutidos a partir da análise dos conteúdos. O primeiro conjunto de informações está centrado nos documentos impressos, tenham sido eles publicados ou não. E o segundo grupo que sistematizamos foram as entrevistas com os sujeitos envolvidos nos cursos de formação continuada.

Mesmo adotando uma classificação para facilitar os estudos, as fontes utilizadas e as informações coletadas para análise foram bastante diversificadas. Informações descritivas, observações, entrevistas e análise dos documentos oficiais contribuíram significativamente para a interpretação do objeto.

Algumas destas fontes:

- Registros escritos de observação da prática pedagógica dos professores-formadores, considerando conteúdo abordado, usos do ambiente, estratégias de gestão das turmas e as formas de interações sociais;
- Análise dos materiais didáticos produzidos pelo PROGED para aplicação nos cursos, os chamados módulos didáticos;
- Coleta e análise das informações produzidas pelo PROGED, como relatórios e resultado das turmas;
- Análise da legislação que deu origem ao Programa e os relatórios da SEB/MEC resultantes dele;

- Artigos, dissertações e tese que se utilizaram das iniciativas praticadas no Programa para seus estudos, análises e produções.

Já as informações de caráter mais subjetivo foram recolhidas através de entrevistas com ex-cursistas das turmas em que atuei como professor formador, onde foram verificadas algumas experiências, expectativas e opiniões sobre o processo de formação. Essas entrevistas tiveram um caráter bastante flexível, algumas planejadas de forma semi-estruturadas e outras que aconteceram através de conversas e trocas de *emails*, que propositalmente resolvi denominar de ‘entrevistas dialogadas’.

Esta opção pelo diálogo se deve ao fato de permitir que o entrevistado se posicione livremente, apresente impressões a partir de determinados questionamentos, coisa que dificilmente poderia ser possível caso a opção fosse um roteiro plenamente estruturado e rígido.

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (BANISTER et al., 1994 apud SZYMANSKI, 2008, p. 10).

Assim, definimos que o grupo elencado para participar desta pesquisa fosse formado por oito pessoas. Três destas que atuaram como coordenadores e/ou produtores de conteúdos para o PROGED, outros três que atuaram como professores formadores, estando mais diretamente vinculados aos cursistas e ao desenvolvimento dos cursos de formação continuada e também inseridos no processo de planejamento e por fim, dois ex-cursistas, egressos dos cursos de formação, realizados entre os anos de 2005 e 2009.

Além disso, foram estabelecidos outros pré-requisitos para participação na pesquisa: os participantes deveriam atuar na área educacional, não apenas na função docente. Lembrando que a pesquisa buscou justamente caracterizar os sujeitos profissionais da educação, não restringindo apenas a figura do professor, atuante da função docente.

A partir destas definições, foi elaborada uma ficha caracterizando os participantes da pesquisa, intitulada “Ficha de Caracterização do Participante da Pesquisa”, p. 153, apresentada no apêndice deste trabalho juntamente com as questões disparadoras das conversas e entrevistas. Com base nestes instrumentos, foram levantadas diversas informações, identificando os pré-requisitos necessários aos participantes, sobretudo no que diz respeito ao exercício da função atual na área educacional, além de evidenciar um breve perfil dos mesmos.

2.4.2 Análise das Informações

Para estudo deste material, utilizamos elementos referenciados na Análise de Discurso (AD), por entendermos que isso tenha favorecido o tratamento das informações e aproximação com a abordagem qualitativa. Desta forma, buscamos produzir novas compreensões sobre o objeto em estudo, apoiado nos discursos e suas contradições. O que em nosso entendimento, se encaixa perfeitamente com o uso desta ferramenta analítica, “Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A partir da análise destes documentos e das informações coletadas, buscamos compreender alguns conceitos que definimos como básicos para elucidar o nosso objeto, que foram: a formação continuada, os sujeitos profissionais da educação e a política pública educacional.

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apóiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Não buscamos com esta opção de análise comprovar uma teoria ou testar formulação que tenhamos desenvolvido na elaboração da proposta da pesquisa, o que vislumbramos foi compreender, reelaborar e reconstruir, a partir dos cursos de formação continuada do PROGED e das manifestações dos sujeitos, sentidos e significados da política educacional proposta pela REDE, possibilitando novos olhares sobre o “objeto da pesquisa e de sua compreensão” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Conforme explicam MORAES e GALIAZZI (2006, p. 118), a análise textual discursiva “tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos”. Este processo de organização e reorganização favoreceu a construção de novas compreensões sobre o tema.

Ao sugerir algumas orientações para interpretação de informações Maria Laura Franco também faz algumas considerações:

[...] é recomendável redigir uma análise preliminar de seus respectivos conteúdos para auxiliar em uma posterior análise contextualizada e para uma efetiva interpretação dos dados, bem como para a redação de uma síntese conclusiva, com vistas a compatibilização intra e entre dados e sua necessária adequação em relação aos objetivos propostos pela pesquisa e pelo pesquisador (FRANCO, 2008, p. 74).

Com isso, buscamos diversificar os olhares sobre o nosso objeto, destacando dois momentos onde a análise discursiva contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiro, ao classificar em dois grupos os materiais coletados (A) documentos já existentes, legislação, livros, artigos, textos, relatórios e os módulos para os cursos; e (B) os materiais construídos especificamente para a pesquisa, de caráter empírico, as entrevistas.

O segundo momento foi após esta sistematização quando passamos a analisar os materiais produzidos pelo governo e pelo Centro/ISP, para oferta dos cursos do PROGED, e adotamos os procedimentos de leitura cuidadosa destes materiais, buscando extrapolar o conteúdo explícito nestes documentos, identificando alguns significados que não estavam evidentes e que variavam de acordo com as relações dos sujeitos.

Além disso, buscamos verificar, a partir dos relatos dos participantes do programa, as aproximações e distanciamentos entre as formulações do governo e os elaboradores da proposta. Para isso, as entrevistas foram fundamentais para verificarmos o sentido do discurso, o que não poderia ser traduzido somente pela interpretação dos documentos, mas que precisavam da verificação a partir do entendimento daqueles que foram seus praticantes e beneficiários, e com isso ‘ilustrar’ e enriquecer a pesquisa.

Outro momento onde evidenciamos o alinhamento da análise do discurso com o propósito da pesquisa foram as situações de produção e análise das entrevistas, aonde as coerências e contradições vieram à tona. Ali foi possível confrontar os objetivos da política pública, a avaliação oficial do programa e a opinião dos sujeitos em torno do mesmo objeto, ficando evidentes alguns posicionamentos divergentes, e até mesmo contraditórios.

Sem perder de vista que o autor deste trabalho, também esteve envolvido no processo formativo deste programa, durante os cursos de formação continuada, precisamos observar:

Ao serem considerados esses aspectos mostra-se que o envolvimento com a análise textual discursiva implica ruptura com o paradigma dominante de ciência, fundamentado em suposta verdade, objetividade e neutralidade. Nesse tipo de análise exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122).

Diante destas considerações, assumimos desde já, que o resultado deste trabalho ainda que não seja o ideal pretendido, constitui-se no possível realizado.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Diversas mudanças implementadas pelas reformas educacionais tiveram como foco a formação continuada de professores e demais profissionais da educação. Muitas são as orientações advindas dessas transformações: cumprimento de novas legislações; mudanças de concepções; questões que envolvem a profissionalização, as discussões sobre trabalho, o desenvolvimento intelectual e humano e o respeito pelos sujeitos em seus diferentes tempos, espaços e formas de aprendizagens; citando apenas algumas das diversas questões que envolvem a educação em nossa sociedade.

Essas transformações incidem diretamente na mudança de perfil e de atribuições dos sujeitos ‘profissionais da educação’. Foi-se o tempo em que as atribuições dos profissionais da educação estavam associadas somente as funções docentes. Hoje, além da sala de aula, é muito frequente incorporar ao discurso educacional todos os profissionais envolvidos com a gestão e com o processo ensino-aprendizagem, independente se estes estejam na sala de aula, nos órgãos centrais ou nos órgãos descentralizados da administração educacional.

Concluimos que qualquer discussão sobre educação precisa estar calcada em alguns elementos básicos que deem sustentação ao assunto. Sejam perfil do professor contemporâneo, atribuições profissionais, formação inicial ou continuada, ambos os temas, precisam vislumbrar que as propostas de formação continuada é uma verdade indispensável para contribuir com mudanças que promovam a melhoria da qualidade da educação básica.

3.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA REDE

A proposta de criar uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE) nasceu em um momento histórico do país quando a educação se tornava um dos temas centrais. O processo de redemocratização do país, a Constituição Federal (CF) de 1988 e o registro dos fundamentos da educação pública, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 proporcionaram um clima de ampla discussão, envolvendo sujeitos e instituições nesse debate.

Este contexto da educação brasileira, entre o final do século passado e a partir do início deste século XXI, favoreceu transformações significativas. Difícil definir qual o acontecimento mais significativo entre os citados. Todos eles contribuíram para pautar uma

agenda entre governos e sociedade. Do ponto de vista dos marcos legais, um divisor histórico foi o PNE sancionado em janeiro de 2001. O PNE tinha como objetivo orientar as iniciativas a serem implementadas na educação do país durante o decênio que se iniciava. O período de mudanças, pelo menos em teoria, pretendia promover as transformações necessárias na educação pública brasileira.

É importante frisar que esse movimento de mudanças não se inicia com o PNE. Aliás, o PNE acaba sendo um resultado dessas mudanças. O contexto sócio-político-educacional brasileiro já vinha sofrendo grandes transformações, ao menos no que diz respeito aos marcos legais, primeiro com a nova Constituição Brasileira em 1988 e, logo em seguida, com a LDB, Lei 9394/96. Foi a partir desses acontecimentos, no que diz respeito à educação, que foram definidos novos rumos no cenário educacional brasileiro indicando novas formas de organização e de iniciativas políticas para o ensino público.

Antes de chegarmos ao PNE, dois momentos históricos merecem registro. O primeiro sobre a Constituição Federal, sancionada em outubro de 1988, ao considerar no texto sobre a educação, no Art. 206, inciso V, a “valorização dos profissionais do ensino”, o que possibilitou avançar em uma de suas reformas de emenda constitucional (Emenda Constitucional nº 53, de 2006) para a inclusão do inciso VIII, parágrafo único, “A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica [...]”. Temos, nesse momento, registrado na *Magna Carta* o avanço da definição sobre os sujeitos envolvidos com a educação.

O segundo momento se inicia com a LDB, ao tratar no Título VI dos “Profissionais da Educação”. Como reflexo da compreensão que começava a mudar no contexto educacional, a legislação passava a considerar como categoria os profissionais que apoiam todo o processo pedagógico e não somente aqueles que ocupam a função de professor. Diretores, supervisores, orientadores, coordenadores, técnicos e os demais que de alguma forma estejam vinculados às redes e sistemas educacionais. A partir desta definição todos os projetos, programas e legislações educacionais procuram fazer referência a esta classificação de quem são os profissionais da educação.

Como uma demanda do mundo atual, a educação passava a incorporar as questões referentes à ‘profissionalização’ e ao mesmo tempo à ‘qualificação’ desses sujeitos, que se tornariam agentes de transformação. No Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, em seu Art. 67, a LDB afirma que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado [...] e V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

O próximo passo para implementação deste processo de mudanças foi o PNE. Como veremos, a criação de um Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172/2001, foi apenas uma, entre tantas outras iniciativas durante esse período histórico. Contudo as pretensões eram muitas, como definir metas que fossem perseguidas pelos estados e municípios, configurar um plano que ganhasse legitimidade junto aos entes governamentais (União, Estados e Municípios), e ao mesmo tempo atendesse aos anseios internacionais e que, portanto, vinculasse o país aos processos educacionais mais modernos, e, conseqüentemente, garantisse seu reconhecimento junto a outros governos. É a partir desses marcos históricos que iniciamos a retrospectiva que fundamenta a análise da política educacional e, mais especificamente, da formação continuada, levando-se em consideração a iniciativa governamental para criação de uma REDE.

A elaboração do PNE não se limitou às disputas no âmbito governamental e não foi resultado do trabalho de um pequeno grupo selecionado para este fim. As disputas que antecederam a elaboração do PNE, aprovado no ano de 2001, já mereceram vários registros dos estudiosos da educação brasileira. Para alguns desses estudiosos (ANDRÉ, 2008; BRZEZINSKI, 2008; CANDAU, 1998), não somente o PNE, mas todo o contexto educacional dessa época que deu origem ao Plano, foi responsável por marcos legais na perspectiva de regulamentar normas e procedimentos, apresentar diagnósticos e propor metas. Além disso, representou a possibilidade concreta de colocar na agenda da sociedade brasileira, ainda que visível o fosso entre a ideia e a realidade, a educação como prioridade. Inclusive trazendo como inovação a possibilidade de articular as três esferas governamentais: federal, estadual e municipal.

Mesmo considerando o caráter propositivo do Plano, esta literatura consultada (ANDRÉ, 2008; BRZEZINSKI, 2008), assim como, outros estudiosos (MORAES, 2002; VALENTE, 2002; VIEIRA, 2002; SAVIANE, 2007; GATTI, 2008) que se debruçaram em análises pormenorizadas do PNE, apresentam um cenário extremamente complexo quando das discussões e aprovação do mesmo. Estes sinalizaram algumas críticas referentes às metas estipuladas e de difícil atendimento; o percentual de recursos a ser aplicado na educação, objeto de disputas entre governo, congresso e sociedade civil, e por fim, vetado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com o PNE/2001, a formação continuada deve ser tratada como um dos três pilares para o desenvolvimento da educação em nosso país, ao lado da “formação inicial” e das “condições de trabalho, salário e carreira”. O próprio texto traz uma máxima, “formar mais e melhor os profissionais” da educação (BRASIL. PNE, 2001, p. 95).

Iniciativas apresentadas no texto dessa lei (PNE, 2001) como “avaliações periódicas da implantação do Plano Nacional de Educação”, instituição do “Sistema Nacional de Avaliação”, estabelecimento dos “planos plurianuais” nas esferas de todos os governos, definição do “Dia do Plano Nacional de Educação”, na concepção do governo não deveriam ser meras peças expositivas, mais do que isso, deveriam refletir o contexto de transformações que não se limitava ao educacional. Perpassando pela economia, pelos anseios sociais, pelas articulações internacionais para financiamento, incentivando quaisquer transformações significativas e permanentes, calcadas no fortalecimento dos princípios educativos.

O que estava por trás de tudo não era interesse somente educacional, era também o atendimento às demandas e determinações internacionais.

Essas recomendações sistematizam e referendam um conjunto de iniciativas que vinham sendo tomadas no governo anterior, entre as quais destacamos a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a proposta do sistema nacional de *certificação de competências docentes* [sic].

[...] analisamos as concepções que fundamentam e informam as políticas atuais, evidenciando a subordinação de nosso país aos princípios das reformas educativas exigidas pelos organismos internacionais (FREITAS, 2003, p. 1100).

Outra característica desse plano são os estudos que o fundamentam. Uma série de gráficos e tabelas alimentam as análises e ilustram as informações disponíveis. No entanto uma ausência é percebida. Mesmo tratando sobre a formação continuada, nenhum dado é apresentado sobre esse tema que justifique a importância do mesmo no contexto educacional brasileiro, apenas uma pista sobre o problema é apresentada, quando se discute a “distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares” (BRASIL. PNE, 2001, p. 96). A partir dos dados disponíveis podemos inferir sobre os problemas a serem enfrentados pela formação continuada dos profissionais da educação, já que nem mesmo informações que pudessem fundamentar uma política consistente existiam naquele momento.

Fundamentado nas informações apresentadas no PNE, sobre a formação de professores, temos justificativas mais do que suficientes para ressaltar a importância não somente das pesquisas sobre formação continuada, mas, sobretudo, para efetivar ofertas e pensar em suas concepções, por meio das políticas educacionais dos governos.

Até então, ainda que a ausência seja percebida e o panorama nada favorável, levando-se em consideração a importância da formação continuada, essa é apenas uma parte da omissão. Se considerarmos os outros sujeitos envolvidos no processo educativo, e não somente os responsáveis pela ação docente, incorporando a este contexto todo o quantitativo

dos “profissionais da educação”, que exercem funções para além da sala de aula, teremos uma situação ainda mais grave.

Entretanto, mesmo a legislação mencionando esses profissionais como sujeitos de direitos, no que concerne a formação continuada, estes, enquanto beneficiários das políticas educacionais de formação, continuam invisíveis. Numa busca rápida na *homepage* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os números divulgados nos anos de 1991 a 2009, nenhuma das publicações sobre as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, faz menção aos profissionais não docentes da educação brasileira. Somente encontramos registros sobre aqueles que exercem a função docente, que são: professores da Educação Básica, Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos¹.

Consideramos, a partir da interpretação do PNE, existir um reconhecimento implícito, já que esse documento traz indicativos sobre os problemas que envolvem a formação continuada dos profissionais da educação. Havia o registro, mas sem a apresentação de dados, sobre a necessidade da formação continuada e essa questão estava anunciada entre as prioridades a serem resolvidas pelos governos, pelo menos era do conhecimento de todos aqueles que participaram das discussões.

O documento trouxe a seguinte recomendação: “É fundamental que os dados sobre necessidades de qualificação sejam desagregados por Estado, o que deverá ser feito nos planos estaduais, a fim de dimensionar o esforço em que cada um deles deverá ser feito para alcançar o patamar mínimo de formação exigido” (BRASIL. PNE, 2001, p. 97).

Mesmo com essa orientação do PNE, a maioria dos estados não se debruçou sobre esta questão. Ao analisar este período, não encontramos nenhuma informação sistematizada dos estados que refletissem um estudo ou levantamento sobre as demandas de formação continuada. Aqueles que realizaram estudos só o fizeram referente às demandas a cerca da formação inicial.

Os registros que foram encontrados traziam informações das iniciativas de ofertas sobre cursos de qualificação, encontros pedagógicos, reuniões de professores e formações em serviço. Tudo isso fruto de iniciativas isoladas e a maioria a reboque dos projetos financiados pelo governo federal.

¹ Documentos disponíveis no site <<http://www.inep.gov.br>>.

O PNE traz a indicação explícita da importância da formação continuada e entre seus objetivos e prioridades, encontramos o item 4 com a seguinte referência:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e **continuada**, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL. PNE, 2001, p. 35, grifo nosso).

No item seguinte, o de número 5, menciona aquilo que possivelmente se configura em uma inovação, partindo-se do princípio de um marco legal. Trata-se de uma menção que alarga o entendimento para compreensão dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. A referência constante no PNE apresenta “as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e **demais profissionais da educação**, nos próximos dez anos”, constituindo-se num indicativo de uma compreensão mais alargada, agregando a participação de ‘outros’ sujeitos e não somente daqueles que desempenham, exclusivamente, a função docente (PNE, 2001, p. 36, grifo nosso).

Esse contexto nos interessa porque nos ajudará a compreender mais adiante como se deu a criação do PROGED, e as ofertas dos cursos de formação continuada para os profissionais da educação, como forma de atendimento às políticas educacionais. Uma forma de explicitar este avanço na concepção sobre os sujeitos envolvidos com o processo educativo foi apresentada no próprio documento:

A educação escolar não se reduz à sala de aula, se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por esta razão, a **formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas** deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério (BRASIL. PNE, 2001, p. 99, grifo nosso).

Longe de ser uma revolução, sobretudo ao elencar os sujeitos somente no âmbito da escola, esquecendo de tantos outros profissionais que desempenham suas funções tendo como fim as ações desenvolvidas pela escola, mas não necessariamente compondo o seu quadro de profissionais. O que dizer dos profissionais da educação que desempenham suas funções em órgãos administrativos centrais (Secretarias da Educação), representações descentralizadas das Secretarias (diretorias ou coordenações regionais), a não ser os casos de alguns dirigentes, raras vezes incluídos nas propostas de formações continuada?

Compreendemos no contexto desta pesquisa que a inclusão desses profissionais da educação nessas discussões não se dá a partir deste momento. Este reconhecimento aqui enfatizado recebe este destaque a partir do marco legal, por meio de uma legislação que se propunha a mudar os rumos da educação pública no Brasil.

O PNE, portanto, consolida um desejo e um esforço histórico de mais de 60 anos. Compete aos atuais dirigentes prosseguir essa trajetória da educação, consolidando o estágio atual e formulando o próximo. [...] O Plano Nacional tem características relevantes que repercutem na concepção e no desenho operacional dos planos estaduais e municipais [...] (BRASIL. PNE, 2001, p. 14-15).

Percebemos facilmente que esse plano menciona, mas não incorpora, o conceito de ‘profissionais da educação’. Existe uma imprecisão, ou talvez indefinição conceitual, o que, possivelmente, agrava a própria tomada de decisões a favor de uma política de formação continuada desses sujeitos/profissionais.

Além desse grupo de aspectos que podemos considerar de caráter geral, nem por isso menos importantes, veremos que a temática da formação continuada merece um destaque a parte. Apesar de perceber as idas e vindas da legislação e a falta de clareza, para não dizer sua total ausência, na definição para as categorias ‘professores’ e ‘profissionais da educação’, dando a entender que não existem distinções entre elas, veremos que “a formação continuada” é tema central no corpo da lei. Inclusive o sucesso do PNE, aqui mencionado, e a conseqüente “melhoria da qualidade” da educação, está condicionado às propostas de formação continuada, compreendidas como um caminho para a valorização profissional. É claro que esses aspectos não estão desvinculados, formação continuada e valorização profissional são faces da mesma moeda. E a própria legislação deixa isso claro.

Ainda tratando a respeito da formação continuada, a partir de uma visão sistêmica, em que a proposta faça parte de um rol de iniciativas para o avanço da educação, o PNE, instituído a partir da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, apresenta considerações que justificam a sua importância:

[...] há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados [...] (BRASIL. PNE, 2001, pág. 50).

Outro indicativo que merece destaque neste plano, e que por vezes passa despercebido, é a própria compreensão sobre formação. Trata-se de um ponto extremamente

positivo a concepção de que, na mesma medida que os níveis mínimos estipulados no PNE forem sendo atingidos, novas demandas por formação tendem a surgir.

Parte-se do princípio do processo educacional como constante e permanente. “Considerando que este plano fixa metas de expansão e de melhoria da qualidade do ensino, as necessidades de formação crescerão na mesma proporção daquelas metas” (BRASIL. PNE, 2001, pág. 52).

A recorrência do tema formação continuada é muito grande no documento. A importância dada à questão deixa claras as pretensões do governo, pelo menos no que diz respeito à intencionalidade, já que não constam quais os possíveis encaminhamentos para se atingir tais objetivos.

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL. PNE, 2001, pág. 52).

O objetivo em compreender esse contexto é perceber as iniciativas governamentais que estimularam a criação da REDE. Entre discursos, mudança de governo e legislações, surgiu o PNE e seus desdobramentos, trazendo em seu bojo novos marcos, propondo iniciativas para formação continuada, ainda que não mencionando como isso seria efetivado.

Como já dissemos, compreendemos que a valorização profissional está diretamente ligada à formação continuada, e que esta é um pré-requisito para aquela, assim, foi lançada como proposta a criação de “[...] um sistema de educação continuada [...]” (pág. 52). O texto não traz maiores esclarecimentos como este “sistema” iria se constituir a partir daquele momento, mas o simples fato de constar em documento, sinaliza a perspectiva e a importância que lhe é atribuída.

Outro ponto que confirma a importância da formação continuada está registrado no documento:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos **profissionais da educação** (BRASIL. PNE, 2001, pág. 53, grifo nosso).

Neste caso, mesmo reconhecendo a confusão conceitual, como já mencionado anteriormente, há de se evidenciar o destaque atribuído a dois pontos específicos, que nos interessa neste estudo, a “formação continuada” e os “profissionais da educação”.

A iniciativa de criar uma REDE, em resposta principalmente às questões que envolvessem a formação continuada, faz surgir diversos questionamentos que buscamos elucidar ao longo de nossa pesquisa. Entender o que representou o lançamento deste PNE para a educação brasileira foi um bom começo.

Além de conhecer, será preciso identificar as formas como este PNE, por meio da REDE, contribuiu para as propostas de formação continuada dos profissionais da educação, e como isso influenciou a compreensão e inclusão dos sujeitos envolvidos com os processos educativos para além da função docente.

Infelizmente não temos como saber, no âmbito desta pesquisa, se houve de fato ampliação de investimentos nas propostas de formação continuada em todo o Brasil, já que não se tratou de um estudo histórico ou comparativo sobre investimentos financeiros na educação, mas podemos dimensionar que foram disponibilizados recursos para desenvolvimento de ação específica, neste caso a REDE.

Contudo, a respeito das proposições sobre a efetivação da política pública o que nos interessa é saber sobre a participação dos profissionais da educação nas propostas de formação continuada e se as ofertas atingiram seus objetivos, contemplando os profissionais de forma abrangente ou se a concentração das ofertas continuou sendo, prioritariamente, para os profissionais docentes.

Estes são alguns questionamentos e algumas lacunas que buscamos elucidar. Nem sempre encontramos respostas, mas encontramos algumas pistas que nos ajudaram a compreender esse contexto que apresentou como proposta mudanças nos rumos educacionais do país.

3.2 A REDE COMO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em 2003 foi criado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que passou a ser denominada de REDE. Através dessa REDE o MEC/SEB buscou implementar o processo de formação continuada de professores e profissionais em educação em diversas áreas do conhecimento.

A proposta do Governo Federal trouxe consigo grandes expectativas. No lançamento da Sinopse da Educação Básica (2003) o anúncio foi dado como a principal medida educacional daquela época.

A SEB também vai intensificar ações para valorizar os **profissionais da educação**. O MEC está investindo R\$ 11 milhões, em 2004, na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede). Constituída por 20 universidades de todo o País, a Rede chegará a sistemas de ensino em todos os estados brasileiros. Cada universidade receberá, por quatro anos, R\$ 2 milhões para a constituição dos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Ela formará centros de apoio à produção e oferta de materiais didáticos e promoverá cursos presenciais e de educação à distância. Os produtos da Rede atendem às áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física e gestão e avaliação da educação (grifo nosso)².

Na proposta do Governo Federal, essa REDE, além de desenvolver programas de formação continuada, deveria se constituir em uma rede de pesquisa e desenvolvimento da educação básica brasileira. Composto o contexto histórico em que estava inserida, no qual as aprovações de leis e regulamentos surgiram com o intuito de redesenhar a política educacional no país, esta foi mais uma iniciativa que surgiu para contribuir com as mudanças em curso.³

Em cumprimento a essa proposta e fundamentado na Portaria nº 1.403, alguns desafios foram lançados: institucionalizar os programas de formação continuada; articular as concepções de formação e o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação; minimizar a fragmentação e desarticulação entre o trabalho desenvolvido pelas universidades e centros de pesquisas com a realidade vivenciada na educação básica.

A portaria ministerial trouxe como objetivo “Instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores”. No título do documento e na sua descrição já podem ser percebidas duas importantes ausências, a primeira por não fazer menção à categoria ‘profissionais da educação’. Essa referência já constava nos documentos anteriores, a exemplo da CF, LDB e do PNE. A segunda, talvez mais grave do que a primeira, é não mencionar no elenco dos marcos legais o PNE.

² FERNANDES, Francisco das Chagas. BRASIL. SEB/MEC. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_13.htm>. Acesso em: 03 dez. 2009.

³ Como mencionado anteriormente, traçamos como marcos históricos para esta pesquisa alguns acontecimentos que a partir do nosso entendimento podem contribuir para a ampliação da compreensão deste contexto, são eles: a promulgação da Constituição Federal de 1988, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Plano Nacional da Educação em 2001 e a Criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Esse dispositivo legal, da época em que o Ministro da Educação era Cristóvam Buarque, anunciava a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, trazendo um conjunto de medidas para transformar a educação pública⁴. No entanto parecia abandonar toda construção histórica, na tentativa de inaugurar um tempo de inovações educacionais. Concluimos, portanto, que a iniciativa governamental que objetivava a definição de uma política educacional no país não utilizava como referência e nem como fundamento o documento mais importante, pós LDB, para a educação brasileira, o Plano Nacional da Educação (PNE).

A falta de referência ao conjunto dos ‘profissionais da educação’ deixa claro o foco da atuação do governo nas propostas de formação e certificação, centradas somente na categoria docente. Os demais profissionais só não passam despercebidos graças a uma menção, muito discreta, aos “gestores”, entre o elenco de profissionais aos quais a portaria se destinava (BRASIL. Portaria nº 1.403, 2003, Art. 3º).

Justamente a iniciativa do governo, com o lançamento de um novo marco legal, que se propunha a mudar o cenário da educação, não contemplava aquilo que podemos considerar como um dos mais significativos avanços desse contexto político-social, a ampliação da concepção e do reconhecimento dos sujeitos ‘profissionais da educação’. Esta portaria que instituiu o “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica” pretendia concretizar ações que implementassem ou impactassem três dimensões:

- I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de **formação** e mérito profissionais;
- II - os programas de incentivo e apoio à **formação continuada** de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- III - a **Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação**, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL. Portaria nº 1.403, 2003, Art. 4º, grifo nosso).

Observando essas três dimensões, percebemos que todas elas têm um mesmo ponto de referência, a ‘formação’. Outro destaque é o item três, atribuindo uma grande importância à criação de uma REDE. Este é o marco legal de formalização desta política

⁴ Entre as inovações, no conjunto desta portaria, foram elencados: o Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica; a Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada e a contrapartida dos entes federados; A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica e as agências de formação continuada do professor.

pública, ainda que todo cenário favorável para sua criação tenha sua origem no PNE, ao incentivar a articulação das universidades e centros de pesquisas para a formação continuada.

Uma surpresa pode ser notada neste documento. Levando-se em consideração a cultura política brasileira, habituada a promover a descontinuidade das políticas públicas, e neste conjunto as políticas educacionais, o diferencial fica por conta da importância atribuída a REDE:

Art. 5º - A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade, instalados em instituições universitárias brasileiras.

§ 1º - As instituições serão selecionadas por meio de edital público.

§ 2º - O apoio do MEC aos centros de pesquisa e desenvolvimento se fará por meio de convênios com as instituições universitárias em que se encontram instalados (BRASIL. Portaria nº 1.403, 2003, Art. 4º).

Já que estas discussões haviam sido iniciadas no momento de transição de governo (Governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio “Lula” da Silva), a implementação da proposta demonstra uma continuidade na política educacional, mesmo com os muitos ajustes que se operacionalizou em sua execução.

Após o lançamento da portaria ministerial, a próxima iniciativa do MEC foi a elaboração do primeiro edital (Edital nº 01/2003-SEIF/MEC - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação – MEC, de 11/11/2003) com o objetivo de credenciar instituições que pudessem oferecer formação continuada aos profissionais da educação, fazendo efetivar aquilo que já constava nos documentos.

Considerando todo este contexto já mencionado, esta foi a primeira tentativa governamental de sistematização e oferta de formação continuada para os profissionais da educação básica, desde a Constituição Federal em 1988. Do ponto de vista do contexto histórico, trata-se de um período relativamente curto. Porém, do ponto de vista do período político e da ação social, era uma iniciativa sendo tomada com certo atraso.

O Edital nº 01/2003-SEIF/MEC, a partir de então, lança as condições necessárias para início dos trabalhos de formação continuada e constituição de uma rede, tendo em vista que suas bases vinham sendo construídas a partir do PNE/2001 e, posteriormente, com a Portaria Ministerial nº 1.403, de 9 de junho de 2003.

Importante ressaltar que a formação desta REDE fazia parte de uma política maior. A pretensão governamental daquele momento era lançar as bases para uma ambiciosa iniciativa, a criação de um “Sistema Nacional de Formação Continuada de professores”. A

ausência de uma definição para este “sistema” deixa claro que o desejo foi bem maior do que a capacidade de sistematização e operacionalização da proposta.

De forma linear, à primeira vista, percebemos uma certa coerência nos encaminhamentos do governo, portaria ministerial seguida de edital. Naquele momento bastava aguardar as manifestações dos interessados na apresentação das propostas. Mas esta coerência é apenas aparente. Vejamos o que propunha o edital e as manifestações advindas do seu lançamento. O edital fazia menção de forma abrangente, às “universidades brasileiras”, no entanto, condicionava a apresentação das propostas aos “centros de formação continuada” (BRASIL. Edital nº 01/2003 - SEIF/MEC, p. 1).

A importância deste edital não consiste somente no fato de ser um marco histórico que apresenta as primeiras orientações para formação da REDE. Ele também reforça a polêmica entre os representantes das Universidades, sobretudo as públicas, e o governo, representado neste caso pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional da Educação (CNE), quanto à responsabilidade para formação dos profissionais da educação.

Ao explicitar no edital a definição de ‘centros’, que passariam a desempenhar a função de formação, várias discordâncias vieram a tona. Vejamos a princípio o que dizia o edital:

[...] são considerados “centros de pesquisa e desenvolvimento da educação”, doravante simplesmente centros, qualquer órgão ou unidade existente ou que venha a ser constituído no âmbito de uma universidade brasileira, independentemente de sua denominação e formato institucional (centro, núcleo, instituto, laboratório, grupo etc), desde que se dediquem ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores e ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas [...] (BRASIL. Edital nº 01/2003 - SEIF/MEC, p. 1).

Esta flexibilidade proposta pelo MEC não foi muito bem aceita pelos representantes das universidades públicas. Exato um mês após o lançamento do edital, no período de 07 a 10 de dezembro de 2003, aconteceu na cidade de Porto Alegre - RS, o “XVIII Encontro Nacional do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)” (FORUMDIR, Carta de Porto Alegre, p. 1).

Como não poderia deixar de ser, levando-se em consideração o contexto de mudanças na educação pública brasileira, aquele encontro teve como tema central “Reflexões e proposições sobre as políticas para os profissionais da educação no contexto brasileiro” (FORUMDIR, Carta de Porto Alegre, p. 1). Em seu documento final, aprovado em plenária,

denominado “carta de Porto Alegre”, o “[...] FORUMDIR torna públicas suas críticas ao Edital 01/2003 da SEIF/MEC”. A veemência com que foi tratado o tema sinaliza as dificuldades que a implementação da formação continuada enfrentaria a partir daquele momento. O documento deixa explícito que a criação da REDE passaria a conviver com as diferenças

Ao propor a organização da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação por ‘Área de Especialidade’, conforme o Edital, a SEIF/MEC direciona a elaboração e a apresentação de propostas de formação continuada de professores de forma fragmentada, ignorando a experiência histórica das universidades públicas, que, na prática, realizam, de modo global, a formação de professores. O Edital também ignora a perspectiva de currículos integrados, presente nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental [...] (FORUMDIR, Carta de Porto Alegre, p. 3).

Apesar de duras, estas não foram as únicas críticas ao edital. Os amplos e acalorados debates que transcorreram durante o encontro foram sintetizados na carta cujo um dos trechos segue transcrito abaixo:

Ademais, o Edital induz fortemente à apresentação de propostas que se prestem a preparar os professores para o Exame de Certificação, limitando, assim, de forma drástica, a concepção e as possibilidades de realização das ações de formação continuada. O FORUMDIR rejeita as ações pontuais expressas em editais licitatórios, oriundos de diferentes órgãos do governo, que refletem uma concepção fragmentada e desarticulada da ação do Estado. Se os investimentos públicos estivessem canalizados para o desenvolvimento de um sistema público de educação superior, em vez de comprometidos com ações pontuais e largamente permeáveis ao setor privado, as universidades públicas cumpririam mais satisfatoriamente suas atividades-fim e teriam possibilidade de ampliar vagas e de desenvolver ações voltadas à formação continuada de professores da rede pública de ensino, além de ampliar também suas atividades de pesquisa e de qualificação de seus quadros docentes. Ao manifestar-se contrariamente à forma como o governo federal pretende distribuir os recursos públicos para a formação continuada de professores, o FORUMDIR denuncia o desvio desses recursos, que deveriam potencializar e ampliar a capacidade instalada das Universidades Públicas. O MEC, ao formular diretrizes de políticas educacionais de formação docente, deve considerar a importância da parceria com as Universidades Públicas, credenciadas pela vasta e diversificada produção científica no campo da educação e pelo compromisso com a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, com qualidade acadêmica e social [...] (FORUMDIR, Carta de Porto Alegre, p. 3).

Não foram somente duras críticas, mas também o tom de denúncia que permeia o documento. “Concepção fragmentada e desarticulada da ação do Estado”, beneficiamento do “setor privado”, “desvio desses recursos” são considerações que refletem um conjunto de instituições interessadas em discutir o tema da formação continuada.

Outro ponto importante é percebermos que as opiniões expressas neste documento têm o caráter de síntese. Manifestações expressando o mesmo posicionamento aconteceram

em diversos estados nos encontros promovidos pelo MEC. Em muitos deles, a pauta de trabalho definida para as reuniões nem sequer aconteceu, era definido pelos participantes que as discussões deveriam contemplar a atuação do governo em torno das questões políticas que envolviam as propostas de formação continuada⁵.

Seja a idéia de constituir um “sistema” ou a capacidade de se efetivar a prática de uma REDE, ambas careciam de delineamentos. Em trechos do documento, em que foram apresentadas as orientações gerais para formalização da REDE, podemos encontrar o indicativo para as incertezas do que estava sendo proposto. Ficam explícitas algumas incertezas: “A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica, **em processo de constituição** a partir de dezembro de 2003 [...]” (BRASIL. MEC, 2005, p. 3, grifo nosso). Com o lançamento desta proposta, podemos nos questionar sobre o que ela se propunha. Pode até parecer óbvia a resposta, mas veremos que nem tanto. Com uma análise mais apurada veremos que o objetivo da REDE não parece tão explícito, nem do ponto de vista de seus documentos e muito menos da sua execução.

Ainda que consideremos a ausência de definições e detalhamentos como um sinal positivo, tratando-se de uma pretensão de articular os movimentos sociais, a sociedade civil e os profissionais da educação em prol de uma construção coletiva, veremos que isto não se concretizou a partir das iniciativas que se seguiram.

O primeiro documento publicado pelo MEC no intuito de orientar as instituições participantes da REDE na elaboração e sistematização de suas propostas continha sessenta e seis (66) páginas, sendo que dessas, apenas sete (7) de texto, tratando sobre os aspectos gerais de formalização da proposta. As demais páginas eram formulários e orientações fazendo referências de como preenchê-los. Muito pouco para uma proposta que trazia consigo o desejo de orientar uma política educacional de tamanha importância⁶.

Após conclusão da etapa inicial prevista no edital, procedeu à seleção das propostas encaminhadas ao MEC. A partir desta iniciativa, em 2004, o MEC passou a operacionalizar o funcionamento da REDE, congregando 20 universidades brasileiras, com o objetivo inicial de investir aproximadamente onze milhões de reais em programas de educação.

⁵ MEC / SEIF – Documento – **Relatório dos Encontros Estaduais do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores**. Brasília, 2003.

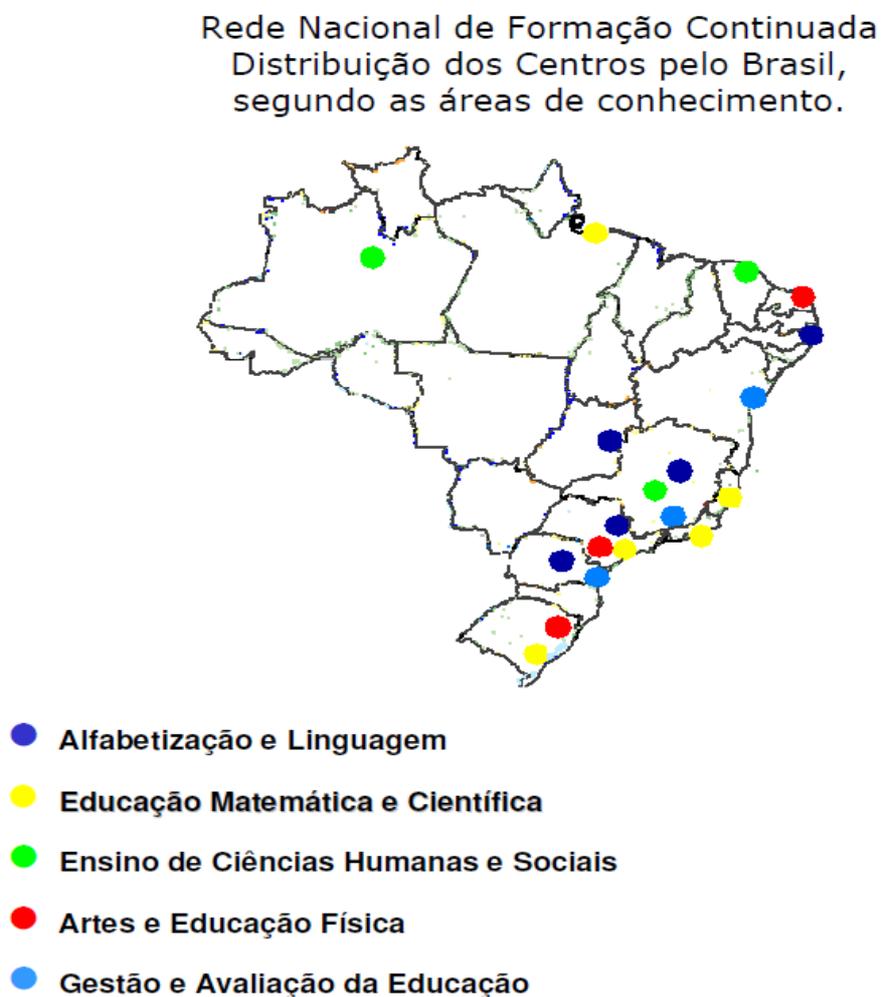
⁶ Este documento foi denominado de “REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”, não está datado e pode ser acessado no endereço http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf.

FIGURA 1 – Localização geográfica dos Centros que formaram a REDE.



Fonte: Catálogo de orientações gerais – 2006

FIGURA 2 – Identificação dos Centros por áreas de conhecimento e localização geográfica.



Fonte: MEC – catálogo de produtos.

Assim ficaram definidos quais os participantes da REDE, após divulgação das propostas vencedoras:

ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM (06 CENTROS);

- Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
- Universidade Federal de Sergipe – UFS
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
- Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
- Universidade de Brasília – UnB
- Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA (05 CENTROS);

- Universidade Federal do Pará – UFPA
- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
- Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
- Universidade Estadual Paulista – UNESP
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (03 CENTROS);

- Universidade Federal do Amazonas – UFAM
- Universidade Federal do Ceará – UFC
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)

ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA (03 CENTROS);

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (03 CENTROS);

- Universidade Federal da Bahia – UFBA
- Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
- Universidade Federal do Paraná – UFPR

(BRASIL. MEC, 2005, p. 5).

Desde o início desse processo, o MEC vem assumindo o papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada que busque articular os diferentes níveis e sistemas. Assumindo, assim, sua função como órgão de definição e coordenação de políticas educacionais na busca de articular e colaborar com os sistemas de ensino. É importante também ressaltar que a criação desta REDE deveria ter como princípio básico o papel estratégico de articular as universidades públicas com as mais diversas realidades dos sistemas de ensino, aproximando o conhecimento acadêmico do ‘chão da escola’.

3.3 A UFBA NO CONTEXTO DA REDE: O CENTRO / ISP

Este tópico, tratando sobre a UFBA no contexto da REDE, objetiva apresentar o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). A vinculação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) à proposta do MEC de constituir uma REDE que promovesse a formação continuada em atendimento à política pública se deu por meio deste órgão vinculado à Universidade e, mais especificamente, por meio da figura do Reitor. Os documentos (Resolução nº 06/74; Regimento Interno de 1976) que respaldam o

funcionamento do Centro/ISP apresentam a estrutura e organização demonstrando a sua vinculação direta com a reitoria desta universidade.

Entre as exigências do MEC estava a vinculação das instituições à REDE por meio dos seus Centros de Pesquisa. Como veremos adiante, no breve relato sobre a história do ISP, independente das mudanças na nomenclatura da Instituição, manteve-se a mesma sigla para representá-lo. Assim, respeitando a identificação do ISP (ainda que a sigla não corresponda ao seu significado) e ao mesmo tempo em cumprimento às exigências do MEC, para a criação dos centros de formação continuada e certificação de professores, adotaremos, exceto em citações que exijam transcrições literais, a nomenclatura 'Centro/ISP', sempre que fizermos referência a este setor da UFBA.

Buscamos aqui, para melhor compreender a organização e o funcionamento do Centro/ISP, elaborar uma breve retrospectiva histórica que nos ajudará mais adiante a compreender todo o processo voltado para as propostas de formação continuada dos profissionais da educação. Nesta elaboração, lançamos mão de três referências que nos serviram como fontes prioritárias de informação: (A) a *homepage* do Centro/ISP⁷; (B) o documento "O ISP-UFBA: Atividades de pesquisa e extensão em gestão e avaliação"⁸; (C) Relatório do ISP - 2006⁹.

O atual Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP foi criado com a denominação Instituto de Serviço Público – ISP, em 13 de janeiro de 1964, com a aprovação de seu primeiro Regimento, embora já operasse desde 1963. Constituía, nessa época, um núcleo de extensão, pesquisa e treinamento do setor de Administração Pública da Escola de Administração (criada em 1959), onde foi inicialmente sediado, com a finalidade de estabelecer uma ponte entre a Universidade e a Administração Pública (UFBA. O ISP-UFBA: Atividades..., 2002-2005, p. 1).

Após diversas atividades e o acúmulo de uma vasta experiência nas áreas vinculadas à administração em parceria com instituições (USAID e Ford Foundation) e serviços públicos (Governos dos Estados da Bahia, Maranhão, Piauí e Sergipe), o Centro/ISP passou a desenvolver atividades vinculadas à área educacional, mas com o foco direcionado aos processos administrativos.

⁷ O endereço do Centro/ISP é <http://www.isp.ufba.br>. Uma grande parte das informações foram sistematizadas, tabuladas e organizadas por nós com o objetivo de facilitar a compreensão das mesmas, já que estão dispersas em diversos *links* do *site*.

⁸ O documento apresenta um histórico do Centro/ISP e ao mesmo tempo tem o caráter de fazer uma prestação de contas das ações desenvolvidas. Ele pode ser acessado através da *homepage* da Universidade Federal da Bahia no endereço <http://www.cpa.ufba.br/relatorios.html>.

⁹ Este último disponível no endereço <http://www.isp.ufba.br>.

Com a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540 de 28.11.68), exige-se das universidades um novo modelo organizacional. Nesse contexto, o ISP realizou um Programa de Modernização Administrativa da UFBA, estendendo algumas ações a universidades federais do Rio Grande do Norte e Alagoas, bem como outras do estado da Bahia, como a Universidade de Feira de Santana e a Federação de Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna. Em 1973, para efetivar um diagnóstico mais profundo da situação das universidades, o MEC atribuiu ao ISP (através de convênio MEC/DAU-UFBA/ISP) a responsabilidade de coordenar um Projeto de Avaliação da Implantação da Reforma Universitária (PARU), cujo relatório foi publicado em 1974 (UFBA. O ISP-UFBA: Atividades..., 2002-2005, p. 1-2).

Portanto, o marco histórico de vinculação do Centro/ISP às atividades voltadas para a educação, segundo os documentos mencionados, aconteceu por meio de um convênio assinado com o MEC entre os anos de 1973-74.

O ISP é um órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia, criado há mais de 30 anos para prestar consultoria e desenvolver projetos em organizações públicas e privadas, a nível nacional e local, nas áreas de Modernização Administrativa, Recursos Humanos, Pesquisa e Avaliação (UFBA. ISP).¹⁰

Este momento marca o divisor de águas entre o antigo Instituto de Serviço Público, criado em 1964, e o ‘novo’ Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público. Apenas 10 anos separavam a Instituição com viés exclusivamente administrativo dos estudos de cunho educacional.

A denominação Instituto de Serviço Público deu lugar à denominação atual – Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (mantendo-se a sigla anterior, ISP) – a partir da Resolução nº 06/74 de 08.10.74 do Reitor, por Decisão do Conselho Universitário. Nessa Resolução, o Centro foi instituído como órgão suplementar da UFBA, vinculado à Reitoria, com os objetivos de:

I – formular e desenvolver metodologias e contribuir para o desenvolvimento de doutrinas úteis ao aperfeiçoamento do desempenho político, administrativo, econômico e social do Setor Público brasileiro, principalmente da região nordestina;

II – ensejar aos graduados e professores da Universidade a oportunidade de teorização e desenvolvimento de modelos de aperfeiçoamento da organização e funcionamento do setor Público Brasileiro, a partir da experiência acumulada em programas de investigação aplicada;

III – Colaborar com o ensino, oferecendo aos estudantes dos vários níveis de cursos da Universidade campo de aprendizado experimental;

IV – Oferecer ao poder público, na Região Nordeste, prioritariamente, base para sua atuação mais racional, congruente e eficaz, através da aplicação dos resultados de seus estudos e pesquisas e do aperfeiçoamento de pessoal de alto nível (UFBA. O ISP-UFBA: Atividades..., 2002-2005, p. 2).

¹⁰ Este perfil institucional encontra-se no mesmo endereço do Centro/ISP anteriormente citado, <http://www.isp.ufba.br>.

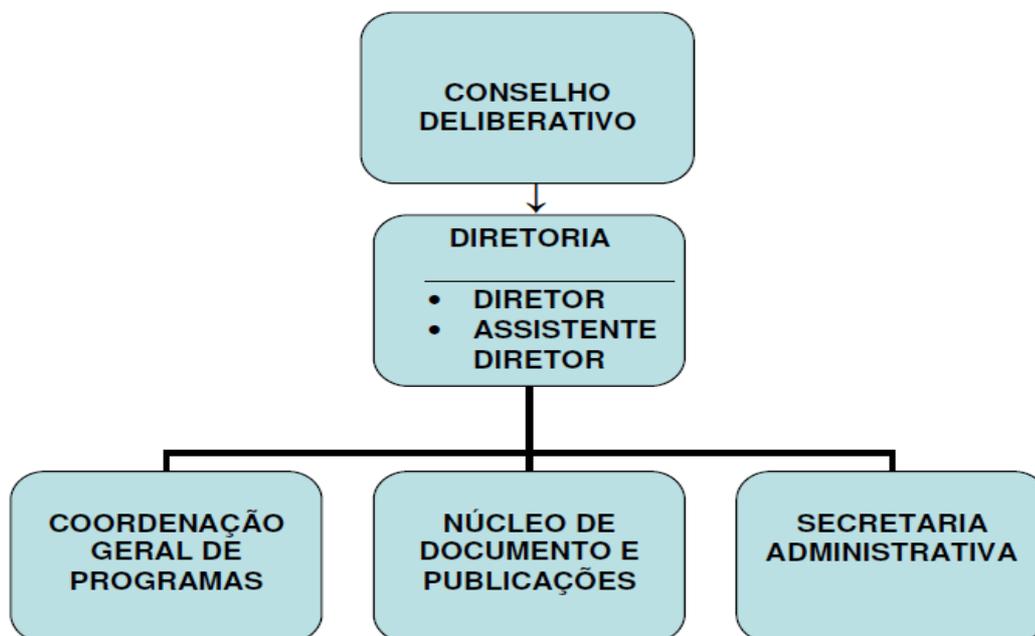
Esta redefinição do papel do Centro/ISP proporcionou duas outras mudanças. A reestruturação organizacional, em que passou a dispor de autonomia, mesmo estando vinculado à figura do Reitor, mas exercendo um tipo de gestão colegiada. E a outra mudança em respeito a sua concepção, passando a atuar em quatro áreas, aquelas citadas acima.

Este contexto de mudanças no Centro/ISP intensificou-se entre os anos de 1974-76 quando da aprovação do seu Regimento Interno.

Em 02.08.76, foi aprovado pelo Conselho Universitário o Regimento Interno do ISP, no qual são mantidos os objetivos fixados na Resolução 06/74 e se estabelece a estrutura do órgão, constituída de: Conselho Deliberativo e Diretoria, esta última constituída de Diretor, assistente do Diretor, Coordenação geral de Programas, Núcleo de Documentação e Publicações e Secretaria Administrativa (UFBA. O ISP-UFBA: Atividades..., 2002-2005, p. 4).

Esta nova organização redefine as possibilidades de atuação, ampliando as dimensões de trabalho.

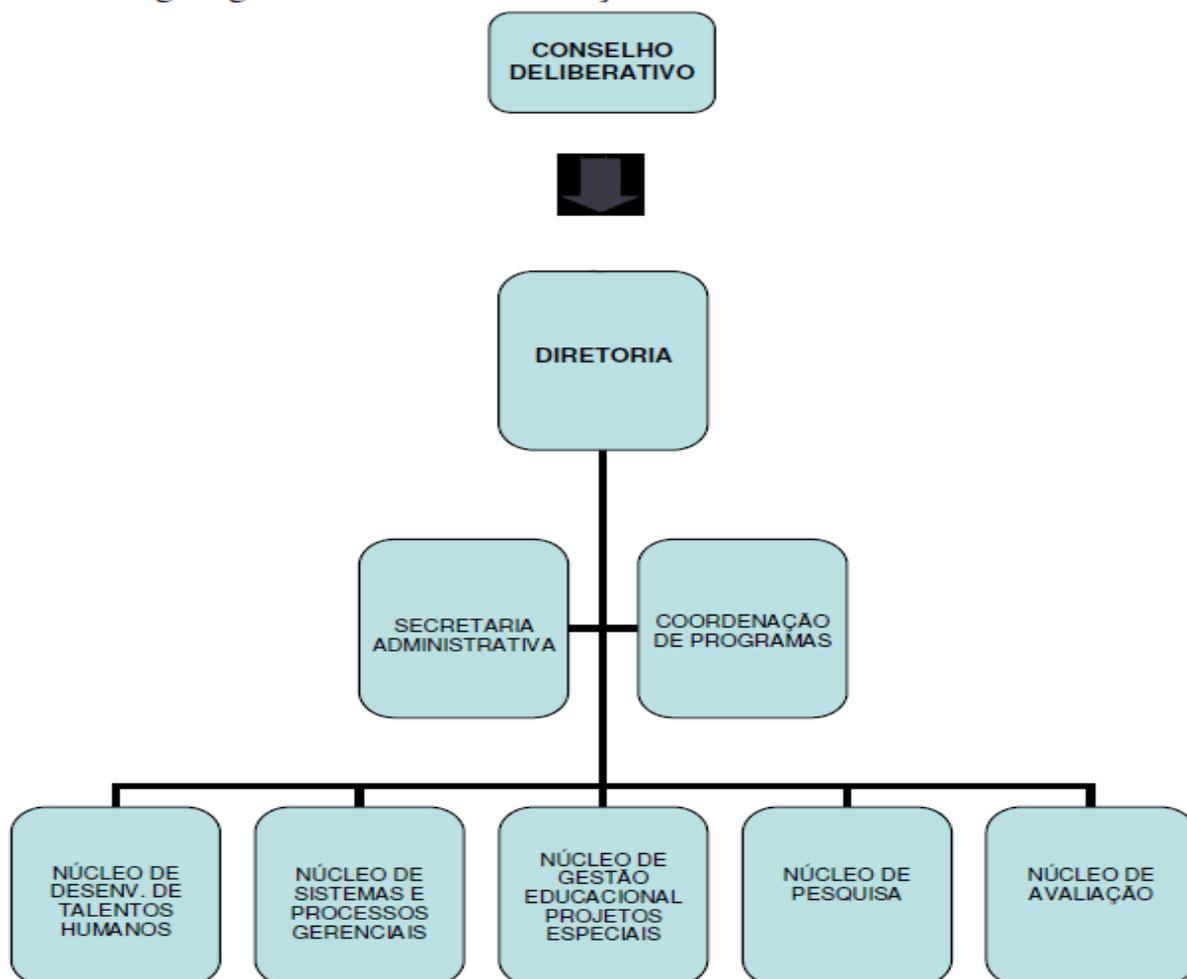
Organograma 1 – Redefinição da estrutura do Centro/ISP a partir da Resolução 06/74 e do regimento interno.



Fonte: Resolução nº 06/74 de 08.10.74

Nesse processo o Centro/ISP passou por novas transformações, assumindo uma nova organização, dispondo de novos núcleos e ampliando o seu leque de atuação:

Organograma 2 – Nova redefinição da estrutura do Centro/ISP.

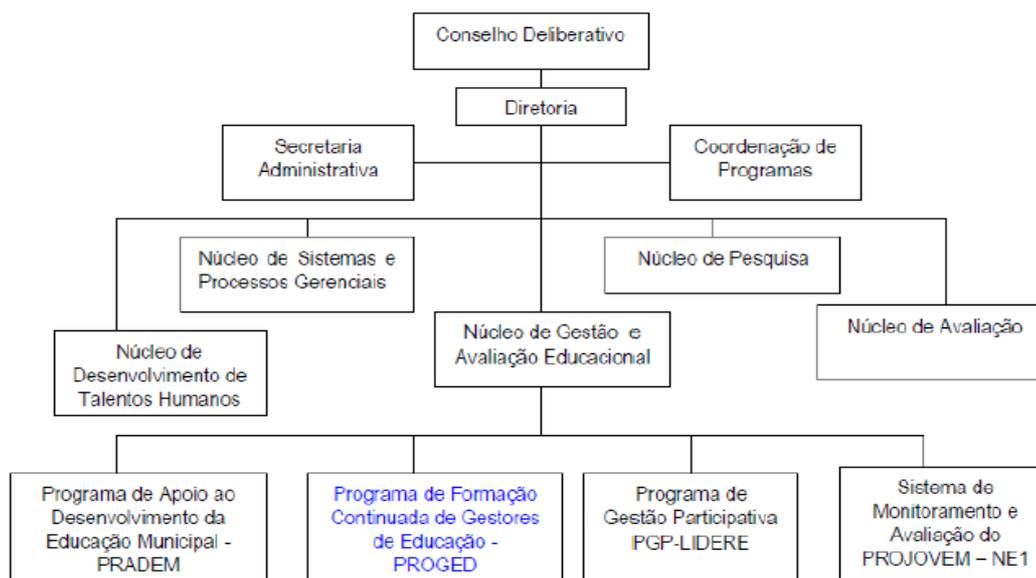


Fonte: Centro/ISP – Perfil Institucional. Disponível em: <www.isp.ufba.br/nucleos.html>. Acesso em: 05 dez. 2009.

Atualmente a organização do Centro/ISP está mudada. Não foi possível precisar quando, exatamente, esta mudança ocorreu. Levando-se em consideração o desenvolvimento de determinadas ações, e acreditando que essas mudanças buscavam atender às novas iniciativas que estavam sendo implementadas, podemos supor que isso tenha acontecido a partir do ano de 2001.

Novos núcleos foram criados, entre eles, destaque para o Núcleo de Gestão e Avaliação Educacional. A partir dele teremos maior clareza quanto à atuação do Centro/ISP na execução das propostas de formação continuada para os profissionais da educação em atendimento às políticas educacionais implementadas pelo governo federal por meio do MEC.

Organograma 3 – Nova redefinição da estrutura do Centro/ISP.



Fonte: O ISP-UFBA: atividades de pesquisa e extensão em gestão e avaliação, p. 5. Disponível em: <<http://www.cpa.ufba.br/relatorios.html>>. Acesso em: 05 dez. 2009.

Mesmo reconhecendo haver divergências, dependendo do documento consultado, essa é a estrutura geral que agrega as informações disponíveis no *site* e nos documentos orientadores do Centro/ISP. Essa visualização nos ajuda compreender, entre as diversas atividades desenvolvidas pelo Centro/ISP, em que contexto se efetivou as propostas de formação continuada, o que veremos mais adiante neste trabalho.

Neste instante, o que pretendemos é conhecer melhor a Instituição, compreendendo a sua estrutura e sua organização para que possamos visualizar a forma como se deu a efetivação da política pública de formação continuada dos profissionais da educação básica e sua inserção na REDE SEBE/MEC, em cumprimento à legislação vigente naquele momento e em atendimento a proposta do edital de formação dessa REDE.

Ao descrever o “Perfil Institucional” do Centro/ISP, são apresentadas diversas possibilidades de atuação, nem todas voltadas para a educação. Aliás, a nomenclatura do próprio Centro/ISP deixa claro que o foco de atuação é o “Setor Público”, não necessariamente o campo educacional.

Como órgão interdisciplinar, o ISP acumulou experiência em termos da concepção e execução de projetos, oportunizando o intercâmbio permanente entre teorias e prática, através de metodologias inovadoras, compatíveis com as demandas atuais (UFBA. ISP).¹¹

¹¹ Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/>> Acesso em: 03 nov. 2009.

Essa característica não é restrita à UFBA, ao analisar o mapa com os Centros dos demais estados que passaram a compor a REDE a partir de 2003, veremos que essa mesma característica também está presente em outros Centros. Situação que só fazia reforçar a crítica explicitada pelos questionadores desta política de formação continuada e certificação dos profissionais da educação.

São dois os documentos que norteiam a organização e funcionamento do Centro/ISP, a Resolução nº 06/74 e o Regimento Interno, esse último aprovado pelo Conselho Universitário, em sessão realizada no dia 02.08.1976. Entre os documentos de apresentação do Centro/ISP que fazem referência às áreas de atuação, quatro dimensões são apresentadas, conforme quadro abaixo:

TABELA 1 - ÁREAS DE ATUAÇÃO

DIMENSÃO	ÁREAS DE ATUAÇÃO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Organização, Sistemas e Métodos	Diagnóstico Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção e implementação de Processo de Mudança Organizacional; • Análise da Estrutura Organizacional; • Reformulação de Procedimentos e Rotinas; • Elaboração e Revisão de Plano de Cargos e Salários; • Concepção de Bancos de Dados Relacionais.
Pesquisa	Processos Psicossociais do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Significado do Trabalho; • Clima e Cultura Organizacional; • Satisfação e Comprometimento no Trabalho.
	Gestão e Políticas Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Administração do Ensino Municipal; • Financiamento do Ensino Básico; • Democratização da Gestão Escolar.
Avaliação		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Institucional do Ensino Superior; • Avaliação de Desempenho do Ensino Fundamental e Médio; • Avaliação de Programas de Educação a Distância.
Desenvolvimento de Recursos Humanos		<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e Execução de Seminários, Encontros, Workshops e Conferências; • Planejamento e Execução de Cursos de Qualificação e Reciclagem Profissional.

Fonte: Centro/ISP – Perfil Institucional. Disponível em: <www.isp.ufba.br/areas_atuacao.html>. Acesso em: 05 dez. 2009.

Entre as dimensões uma merece destaque, aquela que justifica a vinculação do centro/ISP à proposta governamental da REDE, a área da pesquisa voltada para “Gestão e Políticas Educacionais”. O que chama atenção e causa certa estranheza é o texto não mencionar a ‘formação’ como área de atuação, já que o foco da política educacional objetivava esta questão.

Nesse processo, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em uma vinculação orgânica com as ações de **formação inicial e continuada** desenvolvidas pelas Universidades Públicas e Comunitárias têm um papel relevante no fortalecimento dos projetos pedagógicos das Instituições envolvidas, bem como, na

garantia de articulação com as demais Universidades e com os sistemas de ensino (BRASIL. MEC, 2005, p. 10, grifo nosso).

Percebemos, atuando como professor e mesmo durante as entrevistas, onde trataremos mais adiante, que as ofertas de formação continuada desenvolvidas pelo Centro/ISP eram pouco conhecidas no âmbito da universidade. Mesmo considerando que muitos materiais utilizados nos cursos, encontros, palestras ou publicações que serviram de reflexões a respeito das ofertas, contaram com a participação de professores, principalmente daqueles vinculados à Faculdade de Educação, nomes como Robert Verhine, Kátia Siqueira de Freitas, Nelson De Luca Pretto e Teresinha Fróes Burnham foram alguns dos produtores destes materiais.

O leque disponibilizado pelo Centro/ISP é bastante amplo: “Consultoria”, “projetos”, “treinamento”, “planejamento” e organização de “eventos”. Considerando as exigências e as orientações da proposta de constituição da REDE, o ISP atendia a muitos dos requisitos que estavam sendo solicitados.

Vale ressaltar que não faz parte dos nossos objetivos enumerar todas as ações, projetos e atividades desenvolvidos pelo Centro/ISP ao longo de sua história. Com certeza, pela sua longevidade e ampla atuação, isso se constituiria em um trabalho a parte que demandaria um tempo do qual não dispomos. Neste trabalho, como um recorte para o nosso estudo, estamos delimitando a ação do Centro/ISP em uma proposta que foi o Programa de Formação de Gestores da Educação Básica (PROGED), que trataremos a partir do próximo tópico.

3.4 UM BREVE HISTÓRICO DAS OFERTAS DO PROGED

Na Bahia, o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), constituído enquanto órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia (UFBA) elaborou / planejou o Programa de Formação de Gestores da Educação Básica (PROGED), concorrendo ao Edital nº 01/2003-SEIF/MEC (Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação – MEC), de 11/11/2003. As propostas, tanto da UFBA, como de outras universidades brasileiras concorrentes ao presente edital, deveriam, obrigatoriamente, estar situadas em uma das áreas previamente definidas pelo MEC: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação.

O processo de escolha das universidades para integrar a REDE aconteceu a partir da seleção das propostas. A UFBA, através do Centro/ISP, passou a integrar essa REDE na área do conhecimento que discute ‘Gestão e Avaliação da Educação’, juntamente com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Selecionada, a UFBA firmou convênio com duração prevista de quatro anos o que possibilitou o financiamento do PROGED.

Portanto, estas três instituições de educação superior compunham o grupo dentro da REDE, credenciadas para promover o desenvolvimento de cursos e materiais da área de gestão. Entretanto, a história do PROGED com as propostas de formação continuada não iniciava naquele momento, antes disso, algumas iniciativas estavam sendo executadas na e pela Instituição.

O PROGED se constituiu a partir de uma reformulação das iniciativas já existentes no Centro/ISP:

[...] constituem antecedentes dos cursos desenvolvidos pelo PROGED as experiências de dois programas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), desenvolvidos pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), que vêm atuando no âmbito da gestão educacional: o PGP-LIDERE (Programa de Gestão Participativa) e o PRADEM (Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal). O contato, as reflexões e o trabalho desenvolvido junto a equipes de gestão - através de cursos, eventos e apoio técnico - ao lado da produção de conhecimento nessa área, divulgado em diversas publicações - forneceram as bases conceituais e metodológicas desses cursos. (LUZ; JESUS, 2006, p. 59).

Essa junção e resignificação de programas anteriores, já existentes no Centro/ISP, possibilitou atender ao que estava proposto no Edital nº 01/2003-SEIF/MEC, documento analisado na parte que tratamos do contexto educacional brasileiro. Por meio dessa seleção, o Centro/ISP passou a compor a REDE a partir de 2004. Com essa vinculação a UFBA tornou-se membro, como um entre os três centros de referência na área de gestão educacional.

O Centro/ISP, objetivando efetivar a oferta de formação continuada dos profissionais da educação, optou pela oferta de educação na modalidade à distância, o que na prática acabou não acontecendo. A análise da forma como se deu essas ofertas não se constitui em nosso objeto de estudo¹², os nossos objetivos estão voltados para os materiais,

¹² Outros trabalhos desenvolvidos no próprio programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFBA) já abordaram características destas ofertas a partir da utilização da modalidade EAD. Foram eles: VILLALOBOS, Ana Paula de Oliveira. (Tese – Doutorado). Aprendizagem Colaborativa Mediada pela Tecnologia no Curso de Formação de Tutores em EAD. 2007; PEREIRA, Socorro A. Cabral. (Dissertação – Mestrado). Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem. 2008.

a(s) concepção(ões) e a efetividade das ofertas de formação continuada enquanto políticas públicas.

Trata-se de um Programa que, através da modalidade ensino à distância (EAD), visa a promover cursos de formação continuada de gestores de sistemas municipais de educação e de unidades escolares de modo a propiciar-lhes qualificação técnica adequada às atuais exigências da legislação educacional e às necessidades educacionais dos contextos em que esses sistemas e unidades estão inseridos, bem como o desenvolvimento de tecnologias que sustentem a melhoria da qualidade do atendimento educacional (UFBA. O ISP-UFBA: Atividades..., s.d., p. 14).

A criação do PROGED não visava atender exclusivamente a portaria ministerial em seus indicativos de formação continuada e de certificação dos profissionais da educação. O leque de ‘serviços’ disponibilizados a partir do Centro/ISP era bastante amplo, distribuído em duas categorias: Cursos de Formação Continuada e Assessoria.

TABELA 2 – CATEGORIAS DE OFERTAS

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	1- Para Gestores de Unidades Escolares
	2- Para Gestores de Sistemas de Ensino
	3- Curso de Formação de Tutores
ASSESSORIAS	1- Estruturação de Secretarias e Escolas com Elaboração do Regimento
	2- Plano Municipal de Educação (PME)
	3- Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação (PCR)
	4- Implantação do Fundo Municipal de Educação
	5- Sistema Integrado de Administração Escolar SInAE

Fonte: Prospecto do PROGED, material impresso como divulgação do programa.

Entre as ofertas e serviços listados acima nos interessa, para efeito de delimitação e análise nesta pesquisa, aquelas dos cursos de formação continuada. A justificativa para esta escolha é: em primeiro lugar, a tentativa de compreender a efetivação de uma política educacional por meio de ofertas de cursos de formação continuada para profissionais da educação; em segundo, pelas semelhanças, aproximações e utilização dos mesmos materiais, os chamados “módulos de estudo” e referenciais teóricos utilizados nessas ofertas.

Como exemplos que justificam esta opção, podem ser observados, no momento de identificação e caracterização, dois destes cursos, quando apresentadas as semelhanças em seus objetivos, aos quais fazemos referência:

[...] o PROGED-ISP havia oferecido dois **cursos de formação de gestores**. O primeiro, destinado a uma turma de gestores de sistemas, secretários de educação e membros de equipes técnicas de secretarias de educação de municípios do estado da Bahia; o segundo destinado a gestores de unidades escolares, diretores e vice-diretores [...] (LUZ; JESUS, 2006, p. 5, grifo nosso).

Após explicitar a proposta anterior, constatamos o mesmo propósito em outro curso:

O **curso de Formação de Tutores em Educação a Distância (EAD)** é uma das ações do Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED) do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público da Universidade Federal da Bahia (ISP / UFBA) [...]. O curso é oferecido gratuitamente [...] a professores, a técnicos de secretarias de educação, a coordenadores pedagógicos e a gestores de unidades escolares com formação pedagógica que atuam em sistemas municipais e estaduais de ensino, por meio de seleção pública (SILVA; RICCIO, 2008, p. 9, grifo nosso).

Ao analisar os documentos dos cursos (prospectos, projetos, manuais e módulos), foi possível constatar outras aproximações entre as ofertas classificadas na categoria “Cursos de Formação Continuada”. Como exemplo podemos citar a utilização dos mesmos módulos, ou algumas adaptações ao serem utilizados em cursos diferentes:

TABELA 3 – MÓDULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

MÓDULOS TRABALHADOS DURANTE OS CURSOS	CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES	CURSO DE GESTORES DE UNIDADES ESCOLARES	CURSO DE GESTORES DE SISTEMAS DE ENSINO
	1- Educação à Distância – Uma nova modalidade Educacional?	1- O contexto da educação nacional e da educação municipal.	1- O contexto da educação nacional.
	2- Metodologia de Estudos em EAD.	2- O contexto educacional, a escola.	2- O contexto da educação no município.
	3- Elaboração do Material Instrucional em EAD.	3- A gestão da escola.	3- A gestão da educação municipal: regime de colaboração, articulação institucional, autonomia financeira.
	4- Papel do Tutor.	4- A gestão do ambiente físico da escola.	4- Gestão de redes e sistemas municipais de educação.
	5- Relação tutor/cursista.	5- A gestão e o desenvolvimento de pessoas na escola.	5- Financiamento da educação pública municipal.
	6- Tutoria e Planejamento.	6- A gestão de recursos financeiros da escola.	6- A gestão da rede escolar.
	7- EAD no ambiente virtual.	7- O planejamento pedagógico da escola.	7- Gestão de pessoal da educação pública municipal.
	8- O contexto da educação municipal.	8- A avaliação da aprendizagem na escola.	8- O acompanhamento e a avaliação da educação do município.
	9- Gestão da educação municipal: regime de colaboração, articulação institucional, autonomia financeira.	9- Convivência na escola o papel do gestor.	9- Avaliação de sistemas educacionais.
	10- Financiamento da educação pública municipal.	10- Papel e responsabilidades do gestor de unidade escolar.	10- Papel e responsabilidade do gestor no sistema municipal de educação.
	11- Gestão da rede escolar.		
	12- A construção do projeto-pedagógico da escola.		
	13- A avaliação de aprendizagem na escola.		
	14- A convivência na escola: o papel do gestor.		
15- Papel e responsabilidades do gestor de Unidade Escolar.			

Fonte: Prospecto do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para divulgação dos cursos de formação continuada da área de Gestão e Avaliação da Educação.

Aparentemente, apenas considerando a organização sequencial dos módulos ofertados nos cursos, já é possível perceber a aproximação entre os materiais disponíveis nas formações continuadas. Isso se torna ainda mais evidente ao organizarmos este mesmo material utilizando o critério dos temas:

TABELA 4 – ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS

MÓDULOS ORGANIZADOS POR TEMÁTICAS	TEMA	CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES	CURSO DE GESTORES DE UNIDADES ESCOLARES	CURSO DE GESTORES DE SISTEMAS DE ENSINO
	CONTEXTO EDUCACIONAL	8- O contexto da educação municipal.	1- O contexto da educação nacional e da educação municipal. 2- O contexto educacional a escola.	1- O contexto da educação nacional. 2- O contexto da educação no município.
	GESTÃO	9- Gestão da educação municipal: regime de colaboração, articulação institucional, autonomia financeira.	3- A gestão da escola.	3- A gestão da educação municipal: regime de colaboração, articulação institucional, autonomia financeira.
		11- Gestão da rede escolar.	4- A gestão do ambiente físico da escola.	4- Gestão de redes e sistemas municipais de educação.
		14- A convivência na escola: o papel do gestor.	5- A gestão e o desenvolvimento de pessoas na escola.	6- A gestão da rede escolar.
		15- Papel e responsabilidade do gestor de Unidade Escolar.	6- A gestão de recursos financeiros da escola. 9- Convivência na escola o papel do gestor. 10- Papel e responsabilidades do gestor de Unidade Escolar.	7- Gestão de pessoal da educação pública municipal. 10- Papel e responsabilidade do gestor no sistema municipal de educação.
	PLANEJAMENTO	6- Tutoria e Planejamento. 12- A construção do projeto-pedagógico da escola.	7- O planejamento pedagógico da escola.	_____
	FINANCIAMENTO	10- Financiamento da educação pública municipal.	_____	5- Financiamento da educação pública municipal.
	AVALIAÇÃO	13- A avaliação de aprendizagem na escola.	8- A avaliação da aprendizagem na escola.	8- O acompanhamento e a avaliação da educação do município.
				9- Avaliação de sistemas educacionais.

Fonte: Organização do autor a partir do Prospecto do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação

TABELA 5 – ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS

CURSO	TEMA DOS MÓDULOS							
	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NACIONAL/MUNDIAL	GESTÃO DA REDE ESCOLAR /SISTEMA/ESCOLA	PAPEL E RESPONSABILIDADE DO GESTOR NO SISTEMA / DA U.E.	CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: PAPEL DO GESTOR	GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: REGIME DE COLABORAÇÃO...	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL	GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
FORMAÇÃO DE TUTORES								
GESTORES DE UNIDADES ESCOLARES								
GESTORES DE SISTEMAS DE ENSINO								

Fonte: Organização do autor a partir do Prospecto do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

A organização, por meio das temáticas, levou em consideração, segundo os autores “um inventário dos temas recorrentes na literatura e na legislação educacional sobre gestão e das demandas frequentemente formuladas pelos gestores [...]” (LUZ; JESUS, 2006, p. 64).

Importante frisar que a produção desses materiais buscava atender às exigências elencadas na proposta da REDE. Existia a orientação para que os cursos fossem ministrados utilizando-se do formato semi-presencial e que o foco tentasse aliar teoria e prática, portanto o caminho adotado pelo PROGED procura garantir esta circularidade, compreender o contexto dos cursistas, sistematizar esta demanda e ofertar as formações continuadas, utilizando-se dos materiais com sinalizações, reflexões e encaminhamentos que proporcionassem mudanças da realidade em que o profissional estava inserido.

Concluimos que os dois objetivos propostos pela REDE estavam diretamente associados ao proposto pelo PROGED, pelo menos era desta forma que entendiam os organizadores. Na teoria estava garantido o desenvolvimento dos cursos e a produção dos materiais didáticos. Apesar deste delineamento com o foco em ‘ofertas de cursos’ e ‘produção de material didático’, a proposta de construção de uma REDE não deixava clara como se dariam essas ofertas. O que, de certa forma, favoreceu o desenvolvimento dos cursos em três formatos diferentes: presencial, semi-presencial e à distância.

Essa liberdade trazida pela organização da REDE, por um lado, e a forma como foi planejado o PROGED, por outro, possibilitou a reelaboração e o redimensionamento dos cursos. A primeira oferta de um desses cursos, cujos materiais já foram apresentados nos quadros anteriores, aconteceu no começo do ano de 2005, ofertado a 40 profissionais de diversos municípios do Estado da Bahia.

Esse grupo de cursistas, denominado de “turma piloto”, foi submetido aos “princípios” e “pressupostos” da proposta de formação continuada.

Durante este período, testamos a metodologia de formação, bem como o material didático utilizado, com a turma piloto do Curso de Formação de Tutores em EAD. Assim, a partir dos conceitos basilares, apresentamos um panorama da construção da primeira proposta para o curso, os procedimentos e critérios utilizados na seleção dos cursistas e algumas reflexões que emanam dessa experiência (LUZ; RICCIO; SILVA, 2005, p. 93).

Em linhas gerais, neste momento do trabalho em que elencamos como propósito a apresentação do PROGED, sem ainda adentrar o detalhamento da proposta, precisamos deixar claro o contexto em que foi elaborado esse programa e a sua interação entre a UFBA e o

Centro/ISP, já que as suas origens estão fundamentadas em experiências muito anteriores à proposta da REDE.

Outra questão evidenciada, e tudo indica a partir da análise dos materiais muito valorizados pelos elaboradores dos cursos, foi a participação ativa dos alunos que demonstraram uma atuação de forma coletiva na construção do conhecimento, segundo os responsáveis, ao longo de todo esse processo. Contudo, na análise das ofertas veremos discordâncias em relação a esta questão, o que foi possível verificar a partir das nossas entrevistas é que este discurso nem sempre corresponde à realidade. Algumas restrições foram apresentadas, por meio de opiniões divergentes entre os participantes.

O fato do contexto histórico ser favorável a novas implementações e a lançamento de novas iniciativas não significa que tudo o que estava sendo proposto pelo PROGED estava fundamentado em uma nova perspectiva de política educacional. Os responsáveis pelo PROGED foram capazes de ressignificar e redimensionar uma proposta que já se encontrava em curso. Resta-nos saber se os objetivos, em atendimento a essa política educacional foram alcançados.

4 REFERENCIAIS PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Tomando como referência as mudanças ocorridas no campo da educação, identificados a partir da LDB e do PNE, e compreendendo o papel do Estado como principal articulador e indutor de transformações, proponho discutir duas dimensões da formação continuada: as políticas educacionais e as concepções que envolvem as propostas.

Outro ponto importante que diz respeito ao recorte para compreensão da temática entre as políticas educacionais e a formação continuada envolve algumas questões que elegemos para esta pesquisa. Primeiro, a opção por analisar a **formação continuada, diferenciando-a da formação inicial**. Compreendendo que nesse caso, a formação continuada está direcionada para os profissionais que já possuem formação em nível superior. Diferente da formação continuada que contempla os profissionais que, mesmo não possuindo uma formação acadêmica em nível superior, exercem funções educacionais, o que não é o caso dos profissionais aqui mencionados. Portanto a ideia aqui trabalhada de formação continuada está diretamente relacionada com as perspectivas de aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação.

Segundo, identificar como **profissionais da educação** não somente aqueles que exercem a função docente, resgatando os indicativos legais, leis, decretos e projetos que preveem a ampliação do universo profissional, agregando outros sujeitos, que não somente professores, nas propostas de formação continuada. Para isso, nos apoiamos no pensamento de Arroyo:

Apesar das lutas do movimento operário e do movimento docente para reduzir a segmentação, as formas de trabalho se distanciaram. As tentativas de incluir toda a docência em uma categoria única — trabalhadores em educação — não conseguiram unificar os modos de ser e de ver a docência como professores e como professoras nem aproximar o trabalho de educação da infância e o trabalho de ensino, da adolescência e da juventude nem o trabalho na sala de aula e o trabalho de supervisão, coordenação e gestão nas escolas e nas inchadas instâncias técnico-gestoras (ARROYO, 2007, p. 201).

Fundamentado nesse pensamento de Arroyo, o que veremos como perspectiva para formação continuada é a transposição das concepções tecnicista e pragmática das formações voltadas, em sua grande maioria, para os professores, deixando de fora outros profissionais, na relação treinamento – aplicação, como discurso para resolver os problemas relacionados à teoria-prática.

Em terceiro e último, no que diz respeito à delimitação desta pesquisa, compreender o contexto das formações continuadas a partir das **políticas públicas educacionais**. Buscando aqueles autores que se aproximam da ideia de formação dos profissionais da educação, a partir de uma concepção mais abrangente sobre formação continuada. E que, de alguma forma, se envolvem nas discussões sobre políticas educacionais, profissionalização, formação continuada e profissionais da educação. Assim, buscando um diálogo com esses autores que nos dêem suporte para interpretar a oferta em foco: as experiências do PROGED por meio do Centro/ISP.

Antes de adentrarmos numa discussão mais particularizada sobre definições e conceitos das políticas educacionais, assim como, sobre as propostas e concepções das formações continuadas, precisamos compreender o contexto do qual estamos falando, com o foco direcionado para as questões que envolvem o neoliberalismo e a estreita ligação com as transformações educacionais ocorridas no Brasil.

Contudo enfatizamos que não é possível uma análise aprofundada sobre o tema neoliberalismo, em seu contexto mais amplo, mas somente sobre aqueles aspectos que, de alguma forma, influenciaram o contexto educacional brasileiro. Caso contrário, este trabalho poderia tornar-se disperso. O que não é nossa intenção.

Como justificativas para estas escolhas, tomaremos como marco histórico as transformações ocorridas no Brasil a partir do final do século passado, precisamente da última década, delimitação que já fizemos no capítulo anterior.

Entre a década de 90 do século passado e o início deste século, as mudanças e reformas que permearam a sociedade brasileira estavam (estão) fundamentadas na ideologia neoliberal, portanto intrinsecamente ligadas ao contexto internacional mais amplo. Para alguns estudiosos (FÁVERO; SEMERARO, 2002; FREITAS, 2003; BORGES, 2003; DALE, 2004), conceitos como “racionalização dos gastos públicos”, “privatização”, “produtivismo”, “consumo” se tornaram parâmetros para quaisquer medidas ou iniciativas fossem de ordem pública ou privada.

São conceitos e concepções que, segundo os autores, foram transpostos da realidade política e econômica, mas que passaram a fazer parte da realidade educacional em todo o mundo e, muito fortemente, influenciou a realidade brasileira. Aqui, para compreender a relação entre educação e o neoliberalismo precisamos evidenciar algumas questões de suma importância, que sejam capazes de esclarecer tanto no âmbito geral, como de forma específica o contexto do ‘Brasil e as políticas educacionais neoliberais’.

No âmbito do ‘neoliberalismo e a educação’ destacamos como questões principais as características universalizantes. Para Dale (2004) a “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) defende que os sistemas educacionais nacionais, dos países que alinham suas concepções educacionais com os organismos internacionais, tendem a se basear em modelos dos países desenvolvidos, ao invés de optarem por realidades locais.

No essencial, (os organismos internacionais), proponentes desta perspectiva, defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos (DALE, 2004, p. 425).

Assim, os modelos globalmente impostos a partir de acordos políticos, em nome do desenvolvimento em todas as dimensões, mais em específico da educação, não consideram aspectos relevantes como cultura, sociedade e economia locais. Poderíamos discorrer amplamente sobre outros aspectos que envolvem essa vinculação ao contexto internacional, o que não faremos, devido às limitações deste trabalho. Porém um aspecto, em particular, merece destaque: a ideia de ‘qualidade total’.

O uso desse termo não surge neste contexto, mas o grau de centralidade que ele alcança é a grande novidade deste momento. Passa a fazer parte de todo o arcabouço teórico das discussões educacionais, sobretudo por substituir a discussão da igualdade entre os sujeitos e agentes no contexto educacional. Veremos mais adiante, ao tratar sobre o conceito de política, as formas e engendramentos que cercam a ‘qualidade total’ a partir do neoliberalismo.

Entendemos que esse discurso ocultava uma forma de análise comparativa bastante perversa e que não estava restrita ao contexto brasileiro. Transferia a responsabilidade do Estado para o cidadão, colocando o indivíduo como o grande responsável pelo ‘sucesso’ educacional. Justificando este posicionamento, na medida em que considerava o problema do acesso como algo já superado, cabendo, exclusivamente, aos indivíduos e à sua capacidade pessoal e individual alcançar os níveis de ‘sucesso’.

Outra questão interessante do ‘contexto neoliberal e a educação’, é a importância dada por essa política aos ‘profissionais da educação’, um dos objetivos do nosso trabalho. Esses profissionais e o seu processo de formação ganham também centralidade para a efetivação dessa política neoliberal. Para Borges (2003), o Banco Mundial desenvolveu uma estratégia para alcançar o objetivo da ‘qualidade na educação’, tomando, inclusive, para si essa responsabilidade, passando a investir mais na qualificação dos ‘profissionais da

educação' do que nas condições mínimas para o trabalho desenvolvido por eles (BORGES, 2003).

Ainda em relação aos esclarecimentos dado por este autor (BORGES, 2003), a ideia de 'treinamento' passou a fazer parte dos encaminhamentos como condição precípua, objetivando a reforma educacional para o mundo subdesenvolvido, neste caso inclua-se o Brasil. No entanto, a efetivação disso, ficaria a cargo do setor privado, único capaz de colocar em prática o processo de 'qualidade da educação'.

Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a "minimização" da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs e a introdução da escolha parental de serviços educacionais por meio de cupons financiados pelo Estado (BORGES, 2003, p. 08-09).

Ficam claras, a partir de Borges (2003), quais as intenções do Banco Mundial para a conquista da chamada 'qualidade total'. O afastamento do Estado, já que esse era incapaz de gerir a educação nos moldes competitivos, e sua substituição em detrimento da vinculação ao setor privado, como atuante diretor¹³ na educação pública.

O que podemos observar como consequência de tudo isso? Em linhas gerais: a unificação dos sistemas educacionais em diversos países, em especial nos menos favorecidos economicamente; financiamento direto dos organismos internacionais; forte ênfase nas normatizações da educação, sobretudo em leis e decretos; a 'pretensa' introdução do Terceiro Mundo na economia globalizada por meio da educação (o que de fato sabemos que não aconteceu, a não ser como parâmetros comparativos para avaliação do sistema educacional); por fim, ajuda e aceitação por parte da população, agora 'educada' para aprovação das reformas neoliberais.

O contexto local não se difere do contexto global. O Estado brasileiro, inserido neste processo de transformações e aliado a esta concepção neoliberal, não fugiu à regra. Ao contrário, aprofundou significativamente o apoio e o alinhamento a essas ideias. Partindo desta compreensão, estamos considerando a 'aceitação' sobre o contexto neoliberal como amplamente presente nas discussões educacionais. Inclusive, independente das mudanças de

¹³ O uso proposital do termo 'diretor' é para diferenciá-lo de 'gestor'. O primeiro, no contexto educacional brasileiro, é carregado de significados, quase sempre associado à hierarquia, à verticalização e à rigidez no processo decisório.

governos, a manutenção em linhas gerais do contexto neoliberal das políticas educacionais não sofreu grandes alterações.

No Brasil, a maior evidência do neoliberalismo se dá nos anos 90 com o governo de Fernando Collor. Com o país atrelado aos organismos internacionais (entre eles as duas maiores forças no cenário nacional: o Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional - FMI), o foco do governo voltou-se para a economia, principalmente com as medidas de ‘modernização’ recheadas por escândalos, mas sem perder de vista que esses dois organismos se tornaram os principais financiadores da educação pública no país, inclusive definindo os objetivos, as metas e os padrões mínimos a serem alcançados.

Não vamos aqui listar todas as medidas econômicas, conforme alertei anteriormente, porque o nosso objetivo se restringe a identificar as medidas e transformações que tenham vinculação direta com o sistema educacional desse período. Por outro lado, entendemos que no caso das políticas implementadas pelo neoliberalismo, existe uma linha muito tênue em que, às vezes, se torna difícil distinguir as duas coisas, uma acaba influenciando diretamente na outra.

Essa estreita vinculação entre economia e educação se deve ao fato da concepção disseminada pelas formulações neoliberais, em que a modernização da economia estava diretamente ligada à capacidade do país de se modernizar por meio das inovações educacionais. Esse contexto neoliberal, em linhas gerais, não se modifica com os presidentes que sucederam Fernando Collor: Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. A essa altura, o contexto educacional brasileiro estava envolto do ideário neoliberal, e porque não dizer irreversível.

Particularizando as ações desenvolvidas pelo Governo de Fernando Henrique, por considerar este o contexto mais próximo e diretamente vinculado com o nosso objeto de estudo (as políticas educacionais e a formação continuada dos profissionais da educação), veremos que neste período ocorreram as maiores intervenções no sistema educacional brasileiro. Principalmente pelo papel de ‘gestor’ e de ‘regulador’ que passa a desempenhar o Estado como definido a partir dessas políticas internacionais.

Para discussão deste contexto educacional brasileiro, muitos autores (KRAWCZYC; CAMPOS; HADDAD, 2000; MORAES, 2001, 2002; VALENTE; ROMANO, 2002) se aproximam em suas críticas, ao considerarem o cenário que se formou no país. Todos concordam que, seguindo orientações que já vinham sendo colocadas em prática em outras partes do mundo, o Brasil também passa a desenvolver o discurso que alinha educação ao desenvolvimento econômico. Conceitos como mundialização do capital,

produção industrial, reestruturação econômica e produtiva dos setores da sociedade, influenciaram as propostas educacionais em que o planejamento ganhou caráter administrativo por meio de propostas ‘tecnicistas’ e dos conceitos de ‘competências’ e ‘habilidades’, que, de certa forma, foram incorporados aos marcos legais.

Valente e Romano (2002, p. 98) exemplificam uma dessas situações: “enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo”.

Esses autores fazem referência aos dois posicionamentos divergentes que se estabeleceram em torno das discussões sobre o PNE. De um lado a sociedade civil e do outro o Governo Federal. Enquanto o Governo considerava o Plano como um passaporte para o futuro do país, a sociedade civil organizada denunciava sobre a ausência do estado quanto ao financiamento da educação pública. Daí, esta divergência de opiniões ter ficado conhecida por apresentar dois posicionamentos sobre o mesmo objeto. A sociedade civil que discutia um PNE em defesa da sociedade brasileira e o Governo, que defendia uma proposta fundamentada na concepção do Banco Mundial, em defesa do pensamento liberal e valorização da educação privada em detrimento da pública. (VALENTE; ROMANO, 2002).

Fundamentadas no discurso de autonomia e liberdade dos sujeitos quanto à escolha dos seus próprios destinos, as propostas de formação continuada estavam alinhadas às propostas do Banco Mundial, principal financiador das iniciativas governamentais. A educação continuada torna-se sinônimo de educação compensatória para os profissionais da educação. Muito diferente daquilo que se pretendia nas discussões em torno do tema: “Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário” (Idem, p. 103).

Vale lembrar que muitas das discussões implementadas por sindicatos e associações de professores e demais profissionais da educação, fizeram denúncias a respeito do caráter ‘intervencionista’ da política neoliberal no contexto brasileiro, o que não podemos concordar integralmente, levando em consideração o posicionamento ‘adesista’ e de ‘consentimento’ por parte do Governo Federal na implementação dessa política. O máximo que podemos aceitar é a ideia da intervenção mediante consentimento.

Diante deste contexto que permeava o cenário nacional, chegamos às questões sobre a ‘formação continuada’. Antes de adentrarmos os detalhamentos vale o destaque sobre o seu significado. A depender do autor utilizado para trabalhar o tema da formação continuada, a denominação irá variar conforme a compreensão de cada um desses referenciais. Formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento e treinamento são algumas

denominações elencadas neste contexto. Essas terminologias suscitam muitas controvérsias entre os estudiosos da ‘formação continuada’, por muitas vezes provocando ambiguidades sobre o assunto, sobretudo porque estas variadas nomenclaturas carregam consigo compreensões tanto epistemológicas, quanto sociais e políticas.

Assim, temos no conjunto dos significados a tradução da ‘formação continuada’ enquanto renovação pedagógica e profissional. Para Alvarado Prada (1997 apud COSTA, 2004) todos os termos empregados para definir a formação continuada estão carregados de significados e concepções filosóficas. E, portanto, faz-se necessário compreender as suas múltiplas relações fundamentadas em diferentes dimensões ideológicas, de cunho político, social, epistemológico e filosófico.

Como síntese para essa diversidade de conceitos, ele apresenta a seguinte organização.

TABELA 6 – Termos utilizados para definir ‘Formação Continuada’. Sistematização de Luiz Eduardo Alvarado Prada.

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.

No entanto, faremos aqui uma ressalva para justificar uma opção. No que diz respeito às políticas educacionais, a formação continuada na quase totalidade é tratada como sinônimo de ‘valorização dos profissionais da educação’, apesar de nem todos os autores considerarem as questões conceituais que envolvem este tema. Sendo assim, para efeito de registro neste texto, adotamos como nomenclatura, para todas as ofertas aqui trabalhadas, o conceito único de ‘formação continuada’ como identificação para todas as ofertas do PROGED.

A partir das características analisadas até aqui, temos assim, um cenário de influências externas, capitaneadas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional que interferem no cenário brasileiro recente. E, conseqüentemente, a política de formação continuada não foge a essa regra já que todas as discussões estavam diretamente ligadas ao desenvolvimento econômico.

Concluimos, portanto, que o Brasil, como país emergente, sofreu (sofre) importantes influências externas que refletem diretamente na organização do nosso contexto educacional. Como já pudemos ver, as leis e decretos desta época (LDB, PNE, Plano de Formação e Certificação), final do século XX, sobretudo a partir da década de 90 e início do século XXI, trazem como princípios o trato com os novos conhecimentos e as relações com as inovações científicas e tecnológicas como pré-requisitos mínimos para o desempenho do trabalho dos profissionais da educação.

São as ‘novas necessidades’ que demandam ‘novas formações’ para os profissionais da educação, já que esses são os grandes responsáveis pela garantia da qualidade desse processo educacional. Todas essas mudanças que perpassavam a organização educacional do país, monitoradas pelas economias mundiais, e, sobretudo, financiadas por elas, promoviam a reelaboração de conceitos como ‘qualidade’, ‘competências’ e ‘formação’, aproximando desta forma a realidade educacional da realidade econômica. Era a transposição econômica e educacional internacional para a realidade educacional brasileira, na qual os aspectos econômicos passaram a prevalecer sobre os aspectos educacionais, culturais e sociais.

Esses discursos com prevalência na educação traziam dois aspectos importantes: o contexto mais amplo que apresentava a educação como principal caminho para o desenvolvimento e sustentabilidade; e outro, de forma mais particularizada, colocando a formação continuada como um meio para viabilizar esse contexto mais geral. Todos eles como parte integrante das grandes transformações nacionais.

Também não podemos desprezar o discurso envolvente e convincente do qual estamos tratando e amplamente difundido no contexto do neoliberalismo. A formação continuada está diretamente ligada ao processo de certificação profissional, certificação traduzida por melhoria salarial, reconhecimento e progressão na carreira, mesmo que nesta tradução não esteja incorporada nenhuma mudança nas condições de trabalho destes profissionais.

4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No que tange analisar as políticas educacionais, buscamos compreender em linhas gerais a forma como são apresentadas aquelas que se referem à ‘formação continuada’. Não é nosso objetivo elencar todas as iniciativas de ofertas das ‘formações continuada’, nesse período estudado, até porque não se trata do objetivo desta pesquisa. O que aqui buscamos é questionar os significados atribuídos às políticas de formação continuada, como parte do contexto mais geral das políticas educacionais.

Dialogando com alguns autores (FREITAS, 1999; VIEIRA, 2002; BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006), procuramos evidenciar alguns significados atribuídos às políticas educacionais e algumas das opções de interpretação que fundamentam a análise de nossa pesquisa, proporcionando maior clareza quanto às políticas educacionais e assim, melhor compreensão das políticas públicas sobre formação continuada, no caso específico as ofertas do Centro/ISP, disponíveis aos profissionais da educação.

São muitas e variadas as concepções e definições para políticas sociais, políticas públicas e políticas educacionais. Em nosso entendimento no universo das políticas sociais as políticas educacionais são um recorte desse contexto. Segundo Freitag (apud VIEIRA, 2002, p. 14), “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”. Compreender a formação continuada como iniciativa de governo para execução das políticas educacionais, favorecendo os profissionais da educação, encontra respaldo na conceituação formulada por Pedró e Puig, e validada por Vieira:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRÓ; PUIG 1988 apud VIEIRA, 2002, p. 15-16).

A demarcação teórica sobre a conceituação das políticas educacionais ainda é muito imprecisa no Brasil. No contexto das políticas sociais, as políticas educacionais ainda são tratadas sem a devida especificidade, mesmo sendo consideradas como alavanca para o desenvolvimento econômico e social. Esta falta de precisão abre brechas para muitas interpretações sobre como deve ser a atuação do Estado na definição da política educacional.

Em se tratando de garantir direitos à categoria dos profissionais da educação, esta imprecisão ainda é maior. Levando-se em consideração que também falta uma definição precisa de quem sejam estes sujeitos no contexto educacional brasileiro. Mesmo com garantia em leis e decretos faltam maiores esclarecimentos sobre quem são esses sujeitos de direito que garantam uma caracterização profissional e a responsabilidade da formação continuada dos mesmos.

Mais do que se pensar nos sujeitos da formação, também precisamos pensar no conjunto das transformações sociais que precisam ser compreendidas por estes profissionais. Diversos estudiosos, entre eles Lévy (1999) e Castells (1999), sinalizam as transformações que merecem destaque e que se transformaram em assuntos a serem compreendidos pelos profissionais da educação, no contexto da sociedade contemporânea. ‘Sociedade do conhecimento’, ‘era da informação’, ‘sociedade em rede’, são algumas destes conceitos que passaram a fazer parte dos temas em estudo.

As informações passam a circular em uma velocidade como nunca visto antes. As ‘redes’ deixaram de ser apenas o espaço de circulação de mercadorias, serviços e dinheiro, bastante cortejado no mundo capitalista e de mentalidade neoliberal, passaram a ser um espaço de circulação também de informações; das redes sociais; de redes de formação, estudos, pesquisas e conhecimento, agregadas pelos mesmos interesses e objetivos.

Essas pulverizações dos meios, com sentidos e significados variados, proporcionam também uma multiplicidade de concepções, todas elas buscando fundamentar os enfoques sobre a formação continuada, e acabam resultando em uma concepção utilitarista de aquisição de novos saberes e consequente aplicabilidade dos mesmos.

A ênfase geralmente está voltada para os conteúdos e as formas de utilização de determinados conhecimentos, desconsiderando na maioria das vezes os sujeitos envolvidos nesse processo. Ainda neste contexto, também não se leva em conta as condições de trabalho e de aprendizagem, as experiências profissionais e os processos de construção do conhecimento, o que resulta na uniformização e padronização dessas ofertas de formação continuada.

Para os participantes, em sua grande maioria, os argumentos para frequentarem esses cursos de formação continuada fundamentam-se em duas perspectivas, independente da nomenclatura se capacitação em serviço, ou formação continuada, ou mesmo atualização profissional, a ‘aquisição de novos saberes’ que esteja diretamente vinculada ao processo de retransmissão a partir do espaço de trabalho ocupado; ou a ‘promoção na carreira profissional’, traduzida quase sempre pela vinculação ao aumento percentual dos vencimentos, isto é, às questões salariais.

Outra característica interessante das ofertas de formação continuada é a diversidade dessas. São iniciativas que podem surgir tanto de organismos não governamentais - centros de pesquisas e universidades com espaços de pesquisas e extensões -, como, também, podem ser de iniciativas governamentais, executadas por meio de assessorias e agências de formação e, em alguns casos, pelos próprios profissionais da educação, seja nas escolas ou até sindicatos, independente do *locus*, ou do formato dos cursos, também as formas de ministração e a duração são bastante variadas.

Levando em consideração essa diversidade de características, podemos concluir que as políticas implementadas para a formação continuada sofrem de alguns males: desarticulação entre as iniciativas, havendo uma repetição; sobreposição dos cursos ofertados; total desvinculação entre as instituições formadoras e os profissionais em serviço; formação centrada em atividades pontuais, com duração que sobrevive somente ao período de formação sem influenciar diretamente na realidade; propostas que não contemplam todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, ficando na maioria das vezes restrito à figura do professor; materiais didáticos produzidos em ampla escala para todas as realidades sem considerar particularidades e especificidades dos sujeitos envolvidos e que se repetem em cursos diferentes; organização de cursos em pólos, o que dificulta a participação e a permanência ao longo da formação, nos chamados encontros presenciais, já que envolvem gastos com deslocamento, alimentação e hospedagem, o que nem sempre é possível ser custeado com os baixos salários desses profissionais.

Mesmos considerando todos esses aspectos, muitos deles negativos, que dizem respeito à parte operacional e à execução das políticas educacionais, ainda resta-nos compreender os limites que extrapolam essa prática, ou seja, compreender, neste contexto, que optamos por estudar, como se elabora o arcabouço conceitual que dá sustentação a essas políticas.

Arriscamos, portanto, a partir dessas considerações gerais, afirmar que, ao analisar a estreita relação entre Políticas Educacionais e as questões que envolvem a Formação

Continuada dos profissionais da educação, nos deparamos com alguns problemas graves que não se restringem aos limites conceituais, mas, principalmente, à ‘forma’, ao ‘conteúdo’ e à ‘concepção’.

Feitas (1999) afirma que a centralidade da formação dos profissionais da educação atende as exigências do contexto social brasileiro. Para a autora, as leis, decretos e projetos elaborados no Brasil é a efetivação, por meio das políticas educacionais, do contexto neoliberal que o país havia optado em consideração ao alinhamento internacional, o que concordamos e nos propusemos a estudar anteriormente. Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino ao mercado foram algumas das palavras de ordem que passaram a compor o arcabouço conceitual dos legisladores e educadores brasileiros, conforme afirma a autora (FREITAS, 1999).

Daí, as propostas para a formação continuada dos profissionais da educação trazem em seu bojo a compreensão de que esses profissionais são os elementos impulsionadores das transformações sociais pelas quais deveria passar a sociedade.

Outros autores além de Freitas (1999, 2003), como Santos (2004) e Brzezinski (2008), ao analisarem as políticas educacionais brasileiras, sobretudo no item formação continuada, consideram que essas reformas trazem um ponto em comum, a concepção de formação como elemento de adaptação dos sujeitos. As políticas educacionais atribuem, ainda que não esteja explícito, as propostas de formação continuada à criação de condições que possibilitem a adaptação para que os sujeitos tornem-se executores das medidas previamente definidas em instâncias superiores.

Essas políticas educacionais tentam referendar um projeto de sociedade. Tanto Freitas (1999) quanto Brzezinski (2008) enfatizam a existência de dois projetos. Um fundamentado na ‘qualidade total’ e outro na ‘melhoria da qualidade da educação’. A princípio parece não haver diferenças entre os dois conceitos, mas veremos que elas existem.

Por ‘qualidade total’, Brzezinski (2008) alerta sobre os princípios neoliberais que permearam (permeiam) este conceito. Para ela, os programas de qualidade total, a princípio adotados pelas empresas, chegaram à educação por meio das instituições privadas de ensino. Como o principal foco destas instituições é o lucro, fica fácil compreender a aproximação e adesão a esta proposta e a este conceito.

Neste caso, a tradução para ‘qualidade total’ pode ser eficiência, controle e competitividade e sem distinção entre o meio empresarial e as instituições de educação. Muito rapidamente os sistemas públicos de ensino adotaram como alternativa este mesmo conceito, vislumbrando a possibilidade de superar os seus problemas, aqueles enfrentados por suas

instituições de ensino. A partir das críticas a este sistema de qualidade, que por meio das políticas educacionais tendiam à universalização, nasce a contraproposta ao princípio da ‘qualidade total’.

Não somente sujeitos, mas também organizações: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e FÓRUMDIR, se manifestaram contra esta forma de conceber a política educacional brasileira. Manifestações e críticas procuravam apresentar os equívocos e as contradições por esta opção neoliberal (GENTILI, 1994; SILVA, 1994).

Como alternativa a um novo projeto de sociedade, em substituição a ideia de ‘qualidade total’, foram colocadas em discussão as propostas de educação da ‘melhor qualidade’. Questionando a ideia de ‘qualidade total’, que desconsidera as especificidades e particularidades dos sujeitos, que necessita sempre de melhorias e aprimoramentos, e considerando sempre modelos a serem seguidos, a compreensão desse conceito foi colocada a prova.

Os argumentos, portanto, deveriam estar fundamentados na ‘qualidade da educação’ serem capazes de promover uma ‘educação de qualidade’. Levando em consideração um conjunto de elementos que não somente o desempenho individual dos sujeitos, mas também o ambiente, as práticas pedagógicas, a gestão, os sujeitos e o seu coletivo, as condições de trabalho, as oportunidades, o acesso e a permanência, tudo isso, como partes de um mesmo conjunto que pudesse favorecer o processo de qualidade.

Toda essa discussão, que não se restringe somente a conceitos, mas também a concepções e princípios, influenciaram as políticas educacionais de formação continuada. Não ficaram restritas ao meio acadêmico e aos embates conceituais. Lembrando que essa época é marcada pelas disputas políticas em torno dos temas educacionais, as questões referentes à ‘qualidade’, perpassaram os temas sobre formação. É nesse contexto que manifestações da sociedade civil, por meio das entidades educacionais, ganham ressonância em torno das discussões das políticas educacionais. Entidades como a ANFOPE, ANPED e FORUNDIR manifestam-se em defesa de temas como: projeto de sociedade, educação de qualidade, ‘formação continuada’ e as relações entre cultura, conhecimento, ciência, sociedade e educação.

Tratando especificamente sobre a formação continuada, as críticas sobre as políticas educacionais tinham como alvo principal a simplificação com que o tema era tratado. As acusações contra o governo denunciavam o caráter certificador e avaliativo das propostas, sem garantir as condições mínimas de trabalho para os profissionais.

Estas entidades faziam questão de frisar em seus manifestos que a formação do profissional da educação deveria preceder qualquer iniciativa de avaliação. E que o processo de formação continuada precisa ser compreendido em sua complexidade, extrapolando os limites do treinamento e fundamentado na crítica, na reflexão, nas discussões sobre profissionalização, nos conhecimentos acumulados ao longo da vida e nas inter-relações entre os formadores e os aprendentes (neste caso o conjunto de todos os profissionais da educação como preceituado em leis, decretos e pareceres).

Diante desse cenário, das discussões em torno do assunto e dos aspectos gerais das políticas educacionais, constatamos que as propostas de formação continuada ainda trazem muito claramente uma concepção bastante afinada com as ideias neoliberais de ‘qualidade total’, o que nos ajuda a compreender o cenário onde estas políticas educacionais estavam sendo concebidas. Contudo, esta constatação ainda não é suficiente para que possamos analisar e compreender com profundidade uma proposta de política educacional. Portanto adotamos nesta pesquisa, para a análise de política educacional, a teoria da “Abordagem do Ciclo de Políticas”.

Essa abordagem foi formulada por Stephen Ball, sociólogo inglês e alguns colaboradores, entre eles, Richard Bowe, ambos pesquisadores da área de políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

O porquê desta opção, justifica-se pelo tratamento dado ao conceito de política, já que os autores o consideram complexo. Em lugar de apresentar uma definição simplificada e estreita, eles propõem, ao contrário, duas abordagens paralelas: uma que situa a proposta política como “texto” e a outra que atribui significados de “discurso”. Desta forma, as políticas sob a abordagem do texto terão, propositalmente, na maioria dos casos, múltiplas interpretações se considerarmos a pluralidade dos leitores. Nesse processo, de intenções e negociações, “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

A proposta da “Abordagem do Ciclo de Políticas” torna-se um referencial analítico, na medida em que esses autores propõem uma análise de forma abrangente, contemplando desde a formulação inicial até as conseqüências de uma proposta política de educação.

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

A primeira constatação que, inicialmente, não está explícita nesta formulação, é perceber esse ‘referencial analítico’ das políticas educacionais, como algo flexível e não estático. A própria formulação destes autores (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006) para análise das políticas educacionais passou por reformulações, o que transformou significativamente este referencial. A princípio, o ‘ciclo de políticas’ previu apenas três “arenas políticas”, ou simplificando, três espaços de disputas: (A) a política proposta, (B) a política de fato e (C) a política em uso (MAINARDES, 2006, p. 49).

A primeira estava restrita às esferas de governo ou instituições. A segunda era a corporificação da primeira, independente se a tradução fosse ou não fidedigna, mas traduzida em um marco legal, texto político ou legislativo, desde quando oficial. A última podemos considerar como a execução, a operacionalização, o uso, tudo que chegasse ao nível prático da oferta.

Em um espaço muito curto de tempo, logo em seguida ao lançamento desse referencial analítico, os autores redimensionaram essas categorias sob os seguintes argumentos: “rigidez no delineamento do ciclo de políticas”, “variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”, e restrição dos conceitos (MAINARDES, 2006, p. 49). Passaram, então, a considerar um equívoco a distinção entre as fases onde se processa a ‘formulação’ e a da ‘implementação’, porque esta organização ignora os embates, debates, conflitos e disputas políticas. Existindo assim, uma clara intersecção entre esses níveis.

Um argumento bastante interessante utilizado por esses teóricos (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50) para justificar essa intersecção é o contexto em que se dá o processo de formulação das políticas educacionais.

[...] os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados. [...] É possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política) (MAINARDES, 2006, p. 50).

Além do foco no processo de elaboração dessa política, também merece destaque a análise e a execução da proposta.

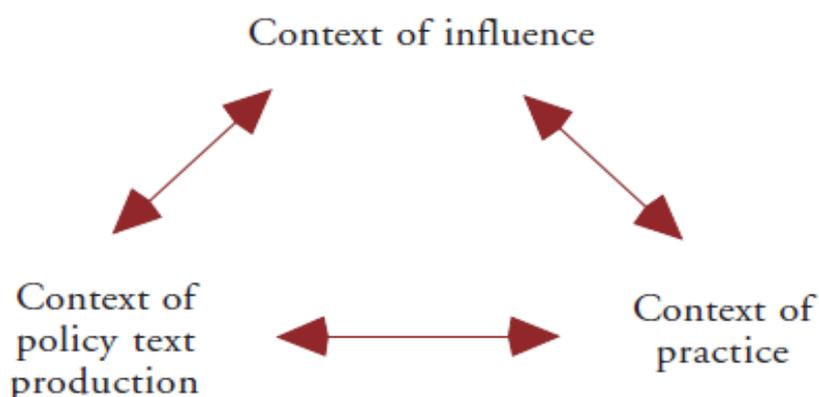
Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de

conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

O que os autores haviam denominado de “arenas políticas”, que de certa forma estavam estratificadas, tornam-se um “ciclo contínuo”, com destaque para os “contextos principais”: de influência (antes denominada de política proposta); da produção de texto, compreendendo texto como marco legal (a política de fato); e da prática (política em uso). O diferencial neste caso é que todos esses contextos passam a se inter-relacionar, “não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50).

A representação a seguir é uma forma de demonstrar essas formulações para análise das políticas públicas.

Figura 3 – Contextos do processo de formulação de uma política (*Contexts of policy making*).



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

Reproduzido por MAINARDES, 2006, p. 51.

Nosso interesse não é detalhar amiúde todos os conceitos e formulações da teoria de Stephen Ball e as contribuições de Richard Bowe, mas, em linhas gerais, nos apropriar das etapas que possibilitem a análise de formulação das políticas educacionais, e que acreditamos se aplicam perfeitamente ao contexto brasileiro e muito particularmente à política de formação que estamos analisando, o caso do PROGED no contexto da REDE.

Esta é a forma que consideramos mais apropriada, levando em consideração as limitações de um trabalho deste porte, para compreender o nosso objeto de estudo que está diretamente relacionado a uma formulação de política educacional e, ao mesmo tempo, traduzida em oferta de formação continuada para os profissionais da educação. Portanto

importante se faz compreender de forma geral que esses três contextos têm aplicabilidade prática para a compreensão do nosso objeto em questão.

No que diz respeito ao primeiro contexto, o de ‘influência’, nele são construídos os discursos políticos. Esses em seguida são legitimados por meio de representações legalizadas, partidos, comissões ou instituições. Como já foi dito, e volto a reforçar, esse contexto não é linear e nem está isento de diversas variáveis, desde um simples argumento até influências internacionais, a exemplo do que vimos com o neoliberalismo no contexto educacional brasileiro.

Seguindo na análise da representação do processo de formulação de uma política, chegamos ao ‘contexto da produção de texto’. Essa etapa de formulação da política tem como principal objetivo a representação, em documento, do interesse político transvestido de público. Estes ‘textos’ podem ter como forma: “Textos legais oficiais e textos políticos [...]”. E como conteúdo: “[...] não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Ainda explicando sobre o contexto da ‘produção do texto’ temos a seguinte explicação: “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52).

Considerando o ‘contexto da prática’, teremos aqui as consequências das duas etapas anteriores.

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Essa possibilidade de recriação é o que viabiliza a efetivação da política educacional. O que foi definido enquanto ‘diretriz’ passa por resignificação até chegar ao processo de operacionalização na prática. Considerando assim, que o simples fato da interpretação de uma política educacional está carregado de significados, quase sempre voltado no intuito de atender as particularidades e especificidades daqueles que são os beneficiários destas políticas.

No entanto o pensamento de Ball não se esgota nessas formulações, o pensamento deste teórico passa por uma nova reformulação. Esta terceira fase, segundo Mainardes, teve

início a partir da publicação do livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, no ano de 1994.

Mainardes (2006) enfatiza neste momento a grande influência do pensamento de Foucault nas formulações de Ball, ao considerar que:

Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceitos complementares (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 54).

Neste processo político de formulação e execução das políticas educacionais o que diferencia o ‘discurso’ do ‘texto’ é a interpretação que será dada pelos leitores, sempre no intuito de atender aos seus próprios interesses, conforme considerações de Ball, pautado no pensamento de Foucault.

Esta evolução no pensamento de Ball é muito bem observada por Mainardes, na medida em que relaciona estas reformulações com a dinâmica de formulação e reformulação das políticas educacionais. Ao interpretar estas reformulações são feitas as seguintes considerações:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

A partir de então, o ‘ciclo de políticas’ foi acrescido por mais dois contextos: “o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53). Como veremos adiante, a representação gráfica sobre as formulações de Ball ganha novos contornos. Sobretudo considerando as especificidades de cada um destes novos contextos.

O contexto dos resultados ou efeitos, segundo Mainardes (2006, p. 54) tem como preocupação “[...] questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”. Contudo esta também não é uma formulação linear, possui duas categorias, uma de ordem geral e outra específica. De forma resumida podemos conceituar que os efeitos gerais são aqueles observados na prática, enquanto os específicos são analisados no próprio texto político.

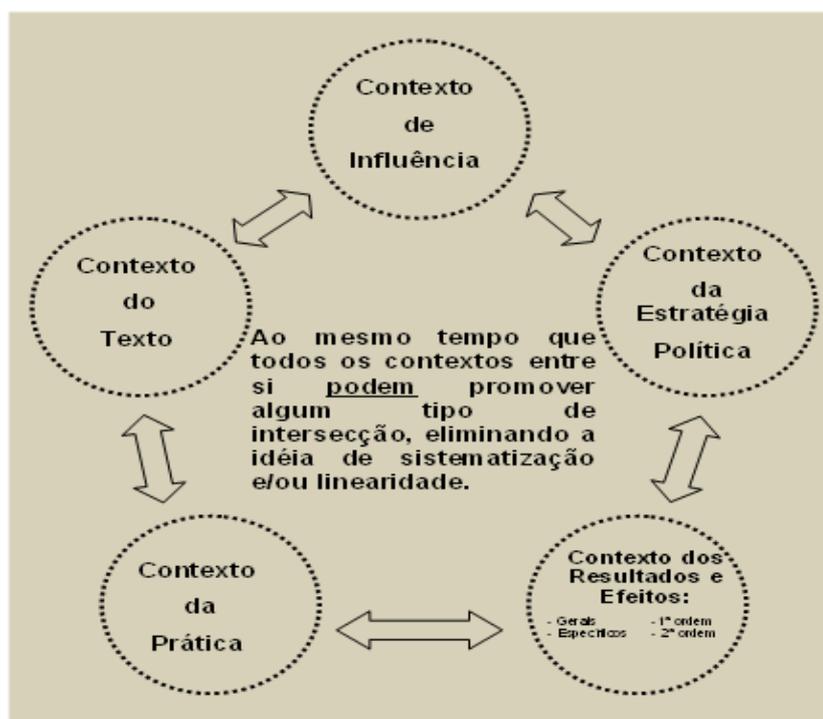
Esta formulação do contexto dos ‘resultados/efeitos’ ganha mais complexidade quando o autor identifica outros detalhes. Além dos resultados/efeitos – gerais/específicos, acrescenta os “efeitos de primeira ordem e de segunda ordem”. Os primeiros efeitos promovendo mudanças nas estruturas e os outros “nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p.55).

Para se completar a formulação do ciclo de políticas, chegamos ao último contexto, o da estratégia política. “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p.55).

Como podemos constatar a interpretação do ciclo de políticas que poderíamos considerar como complexo, torna-se ainda mais, na medida em que Ball acrescenta novos elementos como variáveis a serem consideradas nesse contexto. Outro destaque dessa formulação é a centralidade do Estado na condução das propostas de políticas educacionais, apresentando os seus mecanismos de funcionamento.

E como síntese, portanto, destas formulações, apresentamos a seguinte representação:

Figura 4 – Interpretação do processo de formulação de uma política.



Contexto do processo de formulação de uma política educacional. Interpretação do autor para o “Ciclo de Políticas”, formulado por Ball.

Mainardes sintetiza o pensamento de Ball da seguinte forma:

No ciclo de políticas descrito anteriormente, a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 55).

É óbvio que essa formulação, ‘a abordagem do ciclo de políticas’, fundamentada no arcabouço teórico de Ball, não está isenta das críticas e contra argumentação de outros estudiosos sobre o assunto. Segundo Mainardes (2006), nem todas as manifestações foram negativas e muitas delas promoveram diversos debates, até mesmo em outros países, possibilitando uma ampla produção teórica sobre o tema.

Contudo nos deteremos a essas formulações, sem entrar nos debates e nas controvérsias, por considerarmos que essas formulações são suficientes como categoria de análise e interpretação do nosso objeto de estudo, e que, de certa forma, ajuda-nos a interpretar a realidade brasileira e os cursos de formação que estamos analisando.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

4.2.1 Caracterização Geral

Ao aprofundarmos as discussões sobre o tema ‘formação continuada’, precisamos fazer algumas breves considerações para melhor delimitação deste trabalho. Acredito que não teríamos muitas dificuldades se fossemos trabalhar sobre o tema ‘formação continuada de professores’, o que não é nossa pretensão.

A nossa questão nesta pesquisa, e que a diferencia do grande contexto geral, é a abordagem sobre formação continuada, levando em consideração a categoria ‘profissionais da educação’, que procuramos detalhar ao longo de todo este trabalho. Esta escolha não se deve a um mero capricho na tentativa de diferenciar o nosso objeto de estudo. A justificativa para isso, se deve ao público participante das formações nos cursos ofertados pelo Centro/ISP, que, em sua grande maioria, não desempenhava a função docente.

Além disso, também temos uma forte referência a partir dos marcos legais e do contexto histórico, da tentativa destas ofertas buscarem atender a um público mais amplo, os

sujeitos envolvidos com os processos educacionais, ressaltando aqueles que exercem seus papéis por meio das funções gestoras ou de coordenação educacional ou ainda no exercício das chamadas funções ‘políticas’: secretários de educação municipais, técnicos de órgãos centrais e diretorias regionais de educação e gestores de unidades escolares como sinalizado em outros momentos deste trabalho.

Com esta rápida introdução, alertamos o leitor que não estamos dispostos a tratar da vastidão do tema ‘formação continuada de professores’ e assim, não estranhe as ausências neste trabalho dos muitos autores com amplo reconhecimento nesta área. Com isso também evitamos a dispersão, minimizando os prejuízos para nossa pesquisa. E voltamos a reafirmar: o que pretendemos é tratar a ‘formação continuada dos profissionais da educação’, a partir do contexto das políticas educacionais com o advento da REDE e da oferta do Centro/ISP, por meio do PROGED.

Aproveitando esta rápida caracterização, é importante enfatizar a existência de dois importantes instrumentos que pretendem minimizar as distâncias entre as propostas de formação continuada e os profissionais da educação, apontados aqui como dois determinantes históricos, não os únicos, mas com certeza importantes para a compreensão do nosso objeto. São eles a LDB e a Portaria Ministerial nº 1.403/2003.

Na LDB a categorização ‘profissionais da educação’ traz ao cenário educacional as discussões em torno da ideia de formação associada à profissionalização. A formação continuada passa a ser tratada no bojo das transformações educacionais, juntamente com outros direitos para esses profissionais. E com isso, ampliam-se as discussões em torno da ‘formação continuada’ associada a outros temas como, profissionalização, condições de trabalho, plano de carreira, salário e remuneração digna.

Quanto à citada Portaria, dois fatores advindos desse documento merecem destaque. Primeiro, porque é o documento pós LDB e PNE que apresentou uma sistematização e os encaminhamentos para garantir, pelo menos na perspectiva governamental, a formação continuada dos profissionais da educação. Segundo, porque é fundamentado nos encaminhamentos deste documento, e a partir desta Portaria, que o Centro/ISP formula a proposta do PROGED.

Percebemos que este contexto está recheado de discussões, uma grande parte delas promovidas pelo Governo Federal, em que diversas dimensões se confundem. As legislações, por parte do governo e as discussões teóricas, por parte dos intelectuais e das universidades, colocam conceitos como gestão e gerencialismo, formação continuada e profissionalização, como eixos centrais na discussão para as reformas educacionais.

Quem muito precisamente nos alerta para isso é Shiroma (2002; 2003) a partir da análise de muitos documentos, entre os quais estes aqui citados. A autora traz à tona discussões sobre “aptidões” e “comportamentos” entre os propósitos dessas políticas educacionais para formação continuada. Também alerta para o caráter “reformista” dessas propostas, mostrando como foram impostas aos profissionais da educação, por meio de legislações e que promoveu uma “corrida”, no sentido mais pejorativo possível, em busca de certificados e diplomas, favorecendo as instituições de educação privada.

Outros elementos merecem destaque sobre a ‘formação dos profissionais da educação’. A partir de então, as propostas precisavam de novo tratamento para superar a caracterização que lhe era atribuída até então: episódica, casuística, fragmentada e principalmente descontinua, contradizendo justamente a ideia de ‘continuação’. Segundo esta autora, a falta de garantia quanto à periodicidade das formações continuadas precisava mudar. E esta mudança, pelo menos na teoria, viria a partir destes novos marcos legais, na tentativa de extrapolar as limitações vivenciadas até aquele momento. Não mais bastavam como iniciativas para formação continuada os seminários, os encontros e os treinamentos. Ao que tudo indicava, esse modelo ‘convencional’ de formação continuada estava com os dias contados. Sobretudo, porque, aplicado ao contexto da educação brasileira, estava sendo bastante questionado e considerado ineficaz.

Ainda no entendimento destas propostas governamentais, também seria preciso secundarizar a teoria das novas propostas de formação continuada. Deveria prevalecer a prática, evitando-se o excesso de politização que drasticamente, para alguns, prejudicava a organização, o funcionamento e o desenvolvimento da área educacional em nosso país.

Prazer, utilitarismo e individualismo também passaram a fazer parte do arcabouço que dava origem às propostas do Governo. E este não considerava nenhum problema em ditar as regras, imbuído do discurso modernizador, apresentava as propostas para formação dos profissionais da educação, agindo como órgão diretor e regulador das transformações educacionais em curso.

4.2.2 Algumas Concepções sobre Formação Continuada

Tomando como referência algumas leituras e o levantamento de dados e informações para elaboração deste trabalho, consideramos que o contexto da pesquisa em educação no Brasil sofreu algumas influências no que diz respeito às discussões sobre

formação continuada. Maurice Tardif e António Nóvoa são algumas delas, e por isso, mencionados na grande maioria dos estudos que tratam sobre este tema.

Muitos trabalhos fazem referência à perspectiva histórica das pesquisas educacionais elaborado por Tardif (2002) a partir da década de 90, destacando a avaliação das reformas na educação e com ênfase na formação dos profissionais da educação, trazendo como novidade a discussão sobre os “saberes docentes”. O autor também passa a considerar as experiências acumuladas na prática pedagógica como elemento fundamental para o processo de formação dos profissionais da educação, apresentando uma crítica, mas também uma tentativa de articulação entre os conhecimentos oriundos das universidades e a realidade do cotidiano escolar.

Como pesquisador, Tardif (2002) defende, a partir de seus estudos, uma prática interativa entre o saber profissional e os saberes da ciência da educação, considerando que o saber dos professores está relacionado com a sua identidade, a experiência de vida e sua história profissional, influenciado, também, pelas relações vivenciadas com os sujeitos. Portanto o foco nos ‘saberes dos professores’ ganha ampla adesão nas discussões sobre formação continuada em que as propostas buscavam colocar em prática a concepção elaborada por Tardif que tenta aliar o “saber do trabalho” com o “saber da formação”.

Defendendo ideias muito parecidas, o português António Nóvoa (1992; 1995) apresenta a concepção de formação continuada como requisito para o desenvolvimento profissional dos educadores. Semelhante a Tardif, os estudos de Nóvoa apresentam uma abordagem teórico-metodológica que dá ‘voz ao professor’ e aos demais profissionais da educação, considerando aspectos relevantes da própria história de vida destes sujeitos.

Para Nóvoa, a proposta de uma nova abordagem, era a forma de se contrapor às pesquisas e estudos anteriores que reduziam as atividades dos profissionais da educação a um simples conjunto de afazeres práticos, classificados em competências e técnicas, o que acabava por provocar uma crise de identidade ao desvincular o sujeito profissional do seu eu, sujeito pessoal. Diante da complexidade do tema, Tradif e Nóvoa apontam a necessidade da formação continuada contemplar a ideia do professor reflexivo.

A partir de nossos estudos, observando algumas propostas de esquematização sobre este tema, percebemos que a maioria das discussões sobre formação continuada também sofre uma outra grande influência, a partir das formulações da autora Lise Demailly (1992). Fundamentados em suas propostas, alguns autores validam ou reorganizam as formulações que classificam as propostas de formação continuada. Para ela, estas propostas estão fundamentadas em, basicamente, quatro grandes estilos ou categorias, quais sejam: (A) de

caráter universitário; (B) de caráter escolar; (C) de forma contratual e (D) de propostas interativo-reflexiva.

A forma definida como de caráter universitário, baseia-se na transmissão de saberes teóricos e se constitui nas relações entre formador-formando, em que os acadêmicos, profissionais das universidades, são os produtores de conhecimentos e o formando, profissional da educação básica em processo de formação continuada, são os receptores destes conhecimentos.

A formação de caráter escolar se caracteriza pela diferença existente entre instância organizadora e a instância formadora, sendo que esta última não possui capacidade para decidir ou programar a proposta de formação, o seu papel é meramente passivo neste processo.

A forma contratual traz como base a negociação entre os envolvidos, tornando-os parceiros, promovendo um vínculo de troca ou contrato em torno da formação pretendida, incluindo aí a definição do programa de formação, a modalidade mais apropriada, os materiais mais adequados e quais ações pedagógicas a serem desenvolvidas e implementadas.

Por fim, a autora apresenta a forma interativo-reflexiva. Para ela, estes casos são aplicados principalmente em situações que visam à resolução de problemas vivenciados no cotidiano dos ambientes profissionais, a partir de intervenções na realidade.

A partir destas classificações a autora se posiciona a favor da última categoria, a concepção interativo-reflexiva, destacando as significativas diferenças entre esta opção e a primeira, universitária. Enquanto a concepção interativo-reflexiva apresenta eficiência nos planos individual e coletivo, a universitária demonstra, segundo a autora, eficiência somente no plano individual. Além disso, também destaca a qualidade e aceitação por parte dos cursistas, já que permite o prazer da construção do conhecimento de forma autônoma e a perspectiva de respostas aos problemas vivenciados na prática pelos profissionais. Com base nesta concepção, veremos que a absoluta maioria dos autores que tratam da temática formação dos professores em geral, e da formação continuada envolvendo profissionais da educação, nos casos mais específicos, adotam muitas das referências desta autora.

No geral, podemos inferir que o conjunto de nossas pesquisas ao tratar da formação continuada sofre grande influência dos autores Demailly (1992), António Novó¹⁴,

¹⁴ **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. **Os professores e sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Concepções e práticas da formação continuada de professores: In: Nóvoa, A. (org) **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

Maurice Tardif¹⁵ e Philippe Perrenoud¹⁶. Contudo, dentre esses, deteremos o nosso foco em Demailly (1992), por verificarmos que as organizações das concepções sobre formação continuada, em muitos casos, não trazem novidades quanto à estrutura inicial proposta por esta autora. Na maioria, o que apresentam é uma reorganização dos quatro modelos propostos.

Apoiado no pensamento de Ball (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006), a partir da análise dos ‘ciclo de políticas’, o qual envolve os processos de elaboração de uma política educacional, constatamos que as propostas de formação continuada se desenvolvem em campos extremamente complexos, sendo que cada modelo adotado sofre influências do contexto em que é desenvolvida. Daí o modelo adequado para determinado grupo pode não ser para outro, considerando interesses, perspectivas, expectativas ou mesmo desejos daqueles que serão os participantes beneficiários da formação.

Independente do modelo adotado, procuramos, neste trabalho, compreender algumas das diferentes concepções de formação continuada, relacionando-as aos modelos teóricos que as subsidiam. Além disso, precisamos deixar evidente a forma como alguns destes referenciais colaboram para a discussão da proposta do PROGED, desenvolvida no Centro/ISP.

Ainda que estes referenciais e estas concepções não estejam explícitas nos projetos ou nos materiais desenvolvidos para os cursos do PROGED, e não façam parte das discussões levantadas pelos envolvidos na pesquisa, constatamos que muitos deles embasam os trabalhos desenvolvidos pelos Coordenadores e Formadores do Programa, constatação advinda da análise dos documentos e das entrevistas realizadas ao longo deste trabalho.

Entre os enfoques para tratamento da formação continuada, poderemos observar que existe um leque muito grande de possibilidades. Difícil é definir qual ou quais autor(es) tomar por referência, mas resolvemos adotar algumas estratégias. Identificar as nossas opções, considerando, como já apresentado em outros momentos deste trabalho, aqueles que desenvolveram seus discursos, levando em consideração aspectos que entendemos relevantes para esta pesquisa, tais como: o contexto histórico educacional brasileiro, as políticas educacionais e os profissionais da educação.

Optamos também por iniciar apresentando uma síntese das formulações destes autores, ao invés de fazê-lo no final deste tópico. Assim, retornamos a nossa primeira fala ao considerarmos que a maioria dos ‘modelos’ propostos não foge a regra geral apresentada por Demailly (1992).

¹⁵ **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

¹⁶ **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artemed, 2000.

TABELA 7 – Quadro-resumo de esquemas propostos para formação continuada.

Demilly (1992) Quatro grandes modelos	Gatti (2003) Formação continuada uma questão psicossocial	Candau (1998) Tendências atuais e novos rumos
✓ Caráter Universitário	✓ Especialidade	✓ Perspectiva clássica
✓ Caráter escolar	✓ Didática e pedagógica	✓ A escola como <i>locus</i> de formação continuada
✓ Forma contratual	✓ Pessoal e social	✓ Valorização e reconhecimento do saber produzido e acumulado pelos profissionais da educação
✓ Proposta interativa - reflexiva	✓ Expressivo-comunicativa ✓ Histórico cultural	✓ O ciclo de vida dos professores

Fonte: Organização do autor a partir das obras pesquisadas.

Gatti (2008), ao tratar das propostas de formação continuada, considerando sua vasta experiência e diversos estudos realizados nesta área, traz como uma de suas primeiras observações o resgate das discussões sobre o conceito do próprio tema. Segundo ela, inexistente uma definição precisa para ‘formação continuada’, mas alerta para que a concepção que for adotada seja subordinada às concepções de sujeito, de conhecimento e de sociedade. Interessante este posicionamento da autora: mais do que elencar os possíveis significados para a formação continuada, ela procura apresentar as dimensões que podem dar significados aos conceitos que forem utilizados.

Precisamos observar que estas não são considerações recentes da autora, as mesmas formulações já foram postas há algum tempo. Gatti (2003) então formulou a relação da formação continuada como uma questão de cunho psicossocial, sistematizando e atribuindo significados às cinco dimensões, que segundo ela, a formação envolve:

✓ Especialidade, atualização dos conhecimentos dos professores, reavaliando constantemente o saber. Trata-se da dimensão que mais direciona e influencia as propostas de formação continuada.

✓ Didática e pedagógica, direcionada ao desempenho das funções docentes e ao contexto das práticas sociais, evidenciando que a prática profissional sofre as influências da expectativa, da experiência e dos desejos dos sujeitos.

✓ Pessoal e social, associado às questões de formação pessoal e do autoconhecimento, mas também permeado pelos contextos mais diversos e influenciado por ele.

✓ Expressivo-comunicativa, valorização da criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender, atribuindo a estas características o caráter operacional e técnico nas propostas de formação.

✓ Histórico cultural, proposta de formação continuada que coloque na pauta de discussão os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, além de incluir as discussões sobre história da educação e da pedagogia, assim como o reconhecimento das necessidades educativas de forma contextualizada.

Conforme explica a autora (GATTI, 2008), os significados da expressão ‘formação continuada’ podem ser: cursos estruturados e formulados oferecidos após a graduação; cursos estruturados e formalizados após o ingresso no exercício do magistério (estes de forma restrita). Ou ainda, qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, as horas de trabalho coletivo no ambiente profissional, reuniões pedagógicas, interações entre os sujeitos, cursos dos mais variados formatos (estes de forma mais ampla possível).

Observamos, portanto, segundo Gatti (2008), que tanto as iniciativas individuais ou coletivas dos profissionais, como as oferecidas pelas Secretarias ou outras instituições, as quais possam oportunizar o acesso a alguma informação, à reflexão, às discussões e às trocas no favorecimento do aprimoramento profissional, poderá ser considerado como uma proposta de formação continuada. Contudo, faço um alerta, o que nos interessa no âmbito deste trabalho, é a análise do conceito de ‘formação continuada’ na forma restrita, conforme apresentado pela autora.

A estudiosa também chama atenção para o grande número de iniciativas voltadas para os cursos de extensão, cuja principal característica é a heterogeneidade das ofertas. Isso porque os cursos são praticados, geralmente, por estudantes das instituições formadoras, sem a necessidade de credenciamento ou reconhecimento e realizados no âmbito da extensão universitária ou da pós-graduação em cursos de especialização.

Outra crítica apresentada por ela (GATTI, 2008), é quanto ao papel desempenhado pela formação continuada. Embora as discussões sobre o tema, em nível nacional ou internacional, coloquem a formação continuada como uma forma de possibilitar avanços na qualificação dos profissionais da educação, no caso específico das iniciativas implementadas pelo Governo, aqui no Brasil, esta compreensão fica muito a desejar.

Muitas iniciativas incorporadas ao projeto de formação e certificação dos profissionais da educação acabam sendo reconhecidas pelo formato compensatório, numa tentativa de minimizar os prejuízos provocados pela má formação inicial, deixando de lado a

pretensão pelo aprofundamento ou ampliação para novos conhecimentos. Como infere a autora, essa é uma lógica particular do contexto brasileiro, levando-se em consideração a precariedade do nosso sistema educacional. A política de formação continuada, em sua essência, foi contaminada pela lógica compensatória cuja principal função se restringe à correção das ‘deficiências’ dos profissionais, numa tentativa de solucionar problemas herdados ao longo da formação em nível de graduação.

Assim, explica-nos a autora, a partir dos seus estudos da análise de alguns programas de formação continuada, e que incluímos neste contexto a proposta do PROGED:

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...] (GATTI, 2008, p. 58).

Neste mesmo artigo a pesquisadora cita um elenco de programas, todos de iniciativa governamental, para apresentar algumas das iniciativas de formação continuada e comprovar que todos eles seguem essa mesma lógica.

Para Candau (1998), e concordamos que esta é uma ideia que persisti nas formações continuadas são que os modelos teóricos disponíveis, na sua grande maioria, adota uma perspectiva “clássica”. Para ela, nesta perspectiva a ênfase é dada a partir da compreensão de “reciclagem” dos participantes envolvidos com a formação. Aliado a este entendimento a autora também acrescenta a ideia dos profissionais da educação, mais especificamente ‘professores’ (já que estes constituem a grande maioria), serem tratados como “tábula rasa”, desconsiderando-se toda vivência profissional destes sujeitos.

Isso se deve, segundo a compreensão da autora, ao fato dessas formações continuadas estarem na grande maioria das suas ofertas, vinculadas às universidades ou a outras instituições que recebam sua chancela, e as propostas serem desarticuladas da realidade vivenciada pelos profissionais da educação.

Candau (1998) indica as diversas possibilidades utilizadas pelos sistemas e redes de educação básica para operacionalizar essas iniciativas: convênios para ofertas de vagas nos cursos das universidades; convênios para ofertas específicas de especialização para determinados grupos de profissionais; cursos promovidos pelo MEC, chancelados pelas universidades e ministrados pelos professores acadêmicos; empresas ou universidades que “adotam” escolas do seu entorno. Importante ressaltar que esses modelos sinalizados pela

autora não são “puros”, apresentando interfaces entre eles. Mas todos se enquadram no chamado modelo “clássico” de formação continuada, não importando as particularidades e especificidades que cada um contenha.

Independente das estratégias adotadas nessas formações e de suas modalidades serem presenciais ou à distância, todas adotam e aprofundam a visão dicotômica entre teoria e prática, diferenciando os papéis desempenhados pela universidade em contraponto ao papel da escola e dos profissionais que a ela estão vinculados. É a separação entre os produtores de conhecimento e os demais responsáveis pela socialização do mesmo, deixando claro o papel de cada um nesse processo formativo.

Desta forma, estas propostas “clássicas” de formação continuada, desconsideram a provisoriedade do conhecimento e o seu processo de construção e reconstrução contínuo, ignorando a relação direta com os processos de reflexão e crítica.

Como possibilidade de superação dessa concepção “clássica” de formação continuada, a autora apresenta uma nova concepção, elaborada a partir de suas observações e pesquisas. Candau (1998) então apresenta as três teses que, segundo ela, sintetizam um consenso entre os profissionais da educação e ao mesmo tempo se caracterizam pela ampla aceitação por parte dos profissionais. Esta constatação advém da observação de muitas propostas de formação continuada e do diálogo com os acadêmicos, envolvidos com pesquisa ou que desenvolvem trabalhos sobre esta temática.

As teses são as seguintes: (A) a escola como *locus* privilegiado da formação continuada; (B) a valorização e o reconhecimento do saber produzido e acumulado pelos profissionais da educação; e (C) o ciclo de vida dos professores.

Na perspectiva da escola como *locus* privilegiado da formação continuada são levadas em consideração todas as práticas vivenciadas no dia-a-dia pelos profissionais da educação. Considerando o cotidiano e o espaço da atividade profissional como *locus* privilegiado para o aprimoramento de sua formação. Esta tese de Candau visa confrontar a principal crítica feita pelos profissionais em relação ao distanciamento entre as teorias abordadas nas formações e a prática do dia-a-dia. Contudo a garantia do local – escola – como espaço para a formação não estrutura uma nova concepção da proposta. Para que esta formação continuada seja diferenciada da concepção “clássica” ela precisaria garantir a reflexão, a identificação dos problemas e a resolução dos mesmos.

A partir desta compreensão, diz a autora:

[...] trata-se de trabalhar com o docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão / orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação (CANDAU, 1998, p. 58).

Compreendemos, então, a partir da autora, que a formação continuada na perspectiva da escola, precisa superar o mecanicismo e a repetição, tornando-se uma prática coletiva, construída com base na realidade dos profissionais envolvidos com determinada instituição educacional. Considerando, sobretudo, a “reflexão”, a “sistematização” e a “intervenção” no processo formativo e de construção identitária dos sujeitos.

No que diz respeito à valorização do saber docente, Candau destaca a importância da apropriação desse saber como elemento chave na elaboração de uma proposta de formação continuada, utilizando-se desse saber profissional como base para formação do próprio sujeito. Ela destaca [...] a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente [...] Saberes esses que brotam da experiência e são por ela validados” (CANDAU, 1998, p. 59). O saber docente, portanto, torna-se um dos eixos das propostas de formação continuada, tentando diminuir a distância entre os saberes acadêmicos, produzidos dentro das universidades, e os saberes escolares, produzidos pelos professores e profissionais da educação básica. Ou seja, entre o saber intelectual e o saber prático.

Com grande destaque e alinhamento a essa formulação, encontramos boas referências nos estudos promovidos por Tardif (2002)¹⁷. Este autor tem investigado os saberes que respaldam essas propostas e que também mereceram destaque nas formulações de Candau. Tardif coloca em foco as múltiplas dimensões que compõem o saber docente, desmistificando que este só possa ser adquirido mediante as formações promovidas por instituições. Infere ele que a “história de vida” merece especial destaque, mas que outros

¹⁷ Para tais considerações tomamos como referência a obra **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Mesmo se tratando de um autor Canadense, o pensamento de Tardif influenciou muito as concepções educacionais no Brasil. Esta relação também foi ajudada pela frequência com que o autor frequentou o nosso país, onde participou de palestras, encontros e seminários. Além disso, demonstra em seus trabalhos ser conhecedor do educador Paulo Freire, fazendo coro a ideia de valorização do professor como agente de transformação. Tardif fundamenta suas formulações em uma vasta base teórica: filosofia grega, sociologia e outros pesquisadores da educação. É recorrente em suas obras citações em referência a Weber (interação social como aprendizagem), Bourdieu (conteúdos curriculares), Schon (educador americano que desenvolveu seu arcabouço teórico respaldado na formação do professor reflexivo).

saberes precisam ser conhecidos para que a formação de fato aconteça, são eles: os disciplinares, os curriculares, os profissionais e as experiências.

Candau (1998) neste contexto, e também Tardif (2002), ambos a partir destas formulações destacam os equívocos cometidos pelos cursos de formação continuada, quando oferecidos pelas universidades, ao tratar os professores como “tábula rasa”, como se não tivessem um saber, propondo as formações partindo do zero como se estes, os profissionais, já não possuíssem uma trajetória de vida. Trajetória esta muito diferente da trajetória conceitual e teórica promovida pelas universidades.

O terceiro eixo destacado por Candau (1998) trata do ciclo de vida dos professores. Por acreditar que as considerações da autora podem ser extensivas a todo o contexto educacional e a todos os profissionais da educação, para além da função docente, trataremos sobre ele.

A formulação da autora, no que diz respeito a este eixo, fundamenta-se no pensamento de Hubermann (1992 apud CANDAU, 1998), considerando que os processos de formação continuada não podem ser pensados desarticulados entre as etapas do ciclo profissional e as diferenças entre o percurso e a experiência vivenciada por cada profissional.

Candau (1998), a partir desta referência em Hubermann, identifica as cinco etapas básicas:

[...] a entrada na carreira, etapa de “sobrevivência e descoberta”, a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final de carreira profissional (HUBERMANN, 1992, apud CANDAU, 1998, p. 63).

A partir desta discussão sobre o ‘ciclo de vida’, a autora chama a atenção para a complexidade deste processo, composto por muitas variáveis. Enfatizando o contexto sociopolítico e histórico-cultural nos quais os sujeitos estão inseridos, assim como as diferentes culturas dos que trabalham e estudam na escola.

A proposta, portanto, procura articular dialeticamente diferentes dimensões que envolvem os profissionais da educação e que por vezes são desprezadas ao se pensar o processo formativo. Chama atenção para pontos cruciais que precisam fazer parte de qualquer proposta de formação continuada que proponha transformar a realidade profissional dos sujeitos envolvidos, “[...] os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticos-sociais, ideológicos, éticos e culturais [...]” (CANDAU, 1998, p. 67).

4.2.3 O PROGED: Proposta em REDE para os Profissionais da Educação

Pelo que vimos até aqui, não somente os cursos de formação continuada são em grande número, mas também são muitas as compreensões a respeito deste tema. Gatti (2008, p.57) chama atenção: “Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo ‘educação continuada’”.

Antes disso, Arroyo (1999) já alertava quanto às propostas de formação que se anunciavam. E elencava diversas questões, entre elas a necessidade de repensar as concepções de formação dos profissionais da educação, a desconstrução da ideia de formação para resultados em prol de uma proposta de formação humanizadora.

Se pretendemos introduzir uma nova prática, uma nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas (ARROYO, 1999, p. 145).

Também alertava sobre o imaginário existente no Brasil sobre a formação de professores, sugerindo um repensar das concepções e práticas de formação dos profissionais da educação. Ele também questiona as políticas públicas de formação continuada, colocando em cheque as ofertas e apresentando a necessidade de se repensar a formação de novos sujeitos, reconhecendo os profissionais da educação como elementos chaves do processo de melhoria da qualidade da educação básica.

É curioso constatar que é no campo da formação de profissionais de educação básica onde mais abundam as leis e os pareceres de conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, a até de agências de financiamento, nacionais e internacionais (ARROYO, 1999, p. 151).

Nada mais propício para resumir este contexto do que esta referência. A partir destas observações, concluímos que existia uma concepção de que a centralidade na figura do professor deveria ser o norte a seguir em qualquer proposta de formação, o que tem mudado na última década. Percebemos uma nítida preocupação por parte dos governos ao conceber as políticas públicas em relação a sua maior abrangência, agora incluindo neste processo outros profissionais envolvidos com a educação.

Gestores de redes e sistemas, superintendentes educacionais, gestores de unidades escolares, técnicos e professores agora são percebidos num contexto mais amplo, numa

tentativa de integralização, onde todos estão intimamente imbricados no processo de melhoria da qualidade da educação básica.

O que percebemos a partir daí,

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço na **formação dos profissionais**. Incorporou-se essa necessidade também aos setores **profissionais da educação**, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58, grifo nosso).

É nesse contexto e a partir deste entendimento que não podemos deixar de considerar que o próprio conceito de ‘formação continuada’ carece de revisão, como já alertamos anteriormente. Ao invés dos investimentos em formação serem aplicados em iniciativas de aprofundamento de estudos, ampliação da qualificação profissional, pesquisas em demandas específicas, compreensão de realidades particularizadas, o que percebemos são outras situações. Tentativa de correção de formações precárias e precarizadas, iniciativas de qualificação compensatórias e desvirtuamento dos objetivos e das propostas de atualização profissional. E a execução da ação, a realização da ‘formação’ propriamente dito, é muito distante daquilo que se previu em seu planejamento. É a prática ainda muito distante da teoria.

Segundo Gatti e Barretto (2009), a partir de seus últimos estudos sobre as propostas de ‘formação continuada’, algumas experiências merecem destaque por serem bem-sucedidas, considerando o processo de reconceitualização e contemplando as experiências profissionais no processo formativo. Concepção que já identificamos como uma tendência conforme o quadro teórico que elaboramos anteriormente. Contudo, estas experiências ainda são minorias no contexto das políticas educacionais.

O reconhecimento das experiências profissionais serve de referência para elaboração de novos conceitos e redimensionamento de novas práticas a partir da concepção que valoriza os conhecimentos preexistentes. No entanto, ao mesmo tempo em que são enfatizados os avanços nas propostas de formação continuada, as autoras fazem um alerta. Ainda são muitos os casos de formação continuada que adotam a concepção de ‘formação compensatória’, procurando suprir as lacunas herdadas no contexto das dificuldades na formação inicial.

E seguem apresentando outros problemas:

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo 'em cascata', no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte [...]

embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Muito antes de Gatti essa discussão também já havia sido levantada por Libâneo e Pimenta (1999), que emitiram a seguinte opinião:

Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de **formação de profissionais da educação**, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 241, grifo nosso).

Kullok (2000), fundamentado no pensamento de António Nóvoa, trata sobre o processo de qualificação profissional na atualidade, e apresenta diversos elementos como pré-requisitos para a efetivação de uma proposta com resultados efetivos,

[...] a educação [...] não pode ser apreendida nem explicitada mediante categorias de um único campo epistemológico, devendo, portanto, o trabalho de **formação do profissional da educação** só ser proposto a partir de uma integração curricular, por sua vez ancorada na multidisciplinaridade, na transdisciplinaridade e na interdisciplinaridade (KULLOK, 2000, p. 25, grifo nosso).

Como podemos perceber, não são poucas as considerações a respeito do grande número de ofertas de formação continuada e das dificuldades em perceber qual o público a que se destinam, assim como, os resultados efetivos dessas propostas.

Ainda sobre as ‘políticas públicas para a educação’ e ‘formação dos profissionais da educação’, no caso da Bahia, foi colocado em prática o PROGED. Iniciativa da UFBA, para vinculação à REDE, e que não foge ao contexto em que se discute a multiplicidade de ofertas e os questionamentos sobre a qualidade destas propostas de formação continuada.

Ao analisarmos o PROGED no contexto da REDE, faz-se necessário uma compreensão mais geral, levando em consideração as variáveis que podem contribuir para o nosso entendimento desta proposta.

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à ‘criteriosidade’, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores (GATTI, 2008, p. 61).

Diante de tudo isso, procuramos enfatizar a importância de um estudo que evidencie a relação entre a formação profissional e as políticas públicas voltadas para a educação. Buscando uma melhor compreensão dessa questão e desse contexto, as discussões sobre a formação profissional merecem novos diálogos e análises no que diz respeito à formação continuada.

É importante salientar que as atuais exigências em cumprimento às cobranças sociais pela melhoria da educação, da qualidade de vida, de justiça social, de ações afirmativas, cidadania e igualdade de oportunidades exigem ações de iniciativa dos poderes públicos que possibilitem todos estes direitos à sociedade e que se manifestem nesses cursos de formação dos profissionais da educação. Daí a nossa preocupação em investigar, ao estudar o caso do PROGED, se estas metas estão sendo ou não cumpridas.

A partir da análise das diversas ações implementadas pelo MEC, inclusive as propostas para formação dos profissionais da educação, Saviani (2007) aponta opiniões bastante claras,

Não deixa de ser bem-vindo esse dinamismo do MEC, multiplicando as ações com as quais se pretende mudar o perfil da educação brasileira, se bem que se deva estar atento para evitar a fragmentação e dispersão que levariam à perda do foco na questão principal: a melhoria da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2007, p. 1251).

E complementa,

Inegavelmente, é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espalha pela sociedade e parece exigir que se ultrapasse o consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas (SAVIANI, 2007, p. 1251).

Além de discutir a proposta de criação da REDE e as concepções políticas para formação dos profissionais da educação, precisamos estar atentos a quem são os sujeitos dessas políticas educacionais. Apenas fazer referência às políticas públicas, ou mais especificamente, às políticas educacionais, não é a mesma coisa que tratar de uma política de formação dos profissionais da educação.

É com frequência que tratamos das políticas de formação dos professores, e na maioria das vezes centradas na ação docente. No entanto considerar uma proposta de formação que agrega além dos professores, os sujeitos da ação docente, ‘outros profissionais da educação’ não é tão comum.

Mesmo mencionado nos documentos que fundamentam a concepção da política da REDE, a contemplação dos profissionais da educação não é uma questão enfatizada ao longo do processo dos cursos de formação. Contudo, no caso do PROGED, está explícita a incorporação destes profissionais ao processo de ‘formação continuada’. O que pode ser comprovado pelo perfil dos matriculados nos cursos. Mas que, no entanto, não significa a garantia de bons resultados, como veremos nas manifestações dos envolvidos.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 253) enfatizam “a importância da formação de **profissionais da educação** para atuar em contextos não-escolares (grifo nosso)”, o que nos levou a considerar esta questão como crucial para o desenvolvimento deste nosso trabalho, partindo do reconhecimento das especificidades e particularidades destes sujeitos. Como percebemos uma questão nada atual, e quando na tentativa de efetivação não alcançou os resultados esperados.

Nosso desafio, que pretensiosamente buscamos atingir neste trabalho, foi identificar os pontos de intersecção, articulação ou desarticulação na proposta do PROGED, que buscou garantir uma formação envolvendo profissionais da educação, nem todos exercendo a função docente, mas também gestores de redes, sistemas e unidades escolares, tomando como referência a mesma base teórica.

Uma das questões que nos instigou ao iniciar este trabalho, lançando dúvidas sobre a efetividade da formação desenvolvida pelo PROGED, foi identificar em qual momento dos cursos de formação foram garantidas as discussões sobre as especificidades inerentes às funções técnicas, administrativas, de gestão e da docência desses sujeitos, já que o atendimento a essa multiplicidade de funções era um dos objetivos daqueles cursos. E anunciado em seus documentos.

O mais interessante em tudo isso era perceber que esta, assim como outras questões, estava sendo levantada por alguém que participava deste programa de formação continuada, o PROGED, desde o seu início. E ainda não havia se dado conta de que todos os trabalhos estavam sendo padronizados a partir de um mesmo referencial, não levando em consideração as diferentes dinâmicas de trabalho de cada um desses sujeitos, os ‘profissionais da educação’.

5 CENTRO-ISP/PROGED: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao analisarmos o PROGED, procuramos definir quais os pressupostos básicos que fundamentaram os cursos de formação continuada, e entre estes, identificar qual a concepção e a proposta pedagógica que orientaram as ações ali desenvolvidas. Podemos adiantar que não identificamos uma sistematização da concepção e nem de modelos teóricos que orientaram as ações do Centro/ISP. Mas foi possível constatar algumas interferências e arranjos a partir da visão dos diferentes sujeitos que estiveram envolvidos nas ações de formação, influenciando assim, as práticas e os modelos que ali foram praticados.

Apesar da ausência ou omissão na explicitação de qual seja a concepção do PROGED, identificamos uma valorização de alguns elementos. Entre estes podemos citar: a produção de materiais; a definição do conceito de formação continuada; a classificação de princípios elencados como pedagógicos; a definição do público-alvo para as formações, elegendo como prioridade do Centro os ‘profissionais da educação’, opção que influenciou diretamente na elaboração dos materiais pedagógicos para os cursos do PROGED.

A ação do PROGED também foi classificada como uma política de extensão universitária, mas ainda assim, veremos os distanciamentos evidenciados nas falas dos coordenadores e ex-cursistas, entre a produção acadêmica centrada no universo das discussões reflexivas e a prática laboral dos profissionais da educação, uma aproximação ainda por acontecer, já que a proposta do Centro/ISP por meio do PROGED não conseguiu minimizar esta questão, a de garantir o atendimento a estes profissionais respeitando as suas particularidades e especificidades.

5.1 CONCEPÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGED

No conjunto das ações do Centro/ISP, o PROGED foi criado para operacionalizar as ações da REDE. Em seus documentos orientadores¹⁸, para oferta de dois de seus cursos, constam as seguintes descrições do programa:

O PROGED é um programa de educação inserido no ISP, órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia. Sua missão é promover cursos de formação continuada de gestores de sistemas municipais de educação e de unidades escolares,

¹⁸ Esta mesma citação se repete em dois documentos distintos, no documento de orientação para o **Curso de Formação de Tutores em EAD**: orientações gerais para tutoria e também no documento para o **Curso de Formação de Tutores em EAD**: para atuação na área de gestão educacional, ambos sem datas, mas disponíveis em: <<http://www.proged.ufba.br>>. Acesso em: 17 nov. de 2010.

de modo a propiciar-lhes qualificação técnica adequada às atuais exigências da legislação educacional e às necessidades educacionais dos contextos em que estes sistemas e unidades estão inseridos. O PROGED atua ainda através de apoio técnico a secretarias municipais e desenvolvimento de tecnologias que sustentem a melhoria da qualidade do atendimento educacional (UFBA. Curso de Formação de Tutores em EAD: orientações gerais para tutoria, s.d., p. 5).

Como já identificado anteriormente no capítulo 3 deste trabalho e na apresentação das tabelas 4 e 5, constando a página 62 deste trabalho onde tratamos sobre a organização dos módulos, o PROGED se destacou pela significativa produção bibliográfica de seus textos, produzidos especificamente para utilização em seus cursos. Estes materiais foram elaborados em atendimento a sua vinculação à REDE e como referenciais para estas produções, os documentos orientadores dos cursos trazem algumas diretrizes e pressupostos pedagógicos que deveriam ser seguidos por todas as instituições que viessem fazer parte na formação da REDE. Entre estas descrições, a primeira diz respeito à definição de ‘formação continuada’, explicitada da seguinte forma:

Quanto a sua natureza, este é um curso de formação continuada. A educação permanente, ou educação continuada é entendida como um processo que se desenvolve ao longo da vida humana. Opõe-se à ideia de que a educação seria uma atividade própria de uma fase da biografia individual. Parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem é contínuo, e transcende a escolarização formal. Envolve práticas educacionais formais, não formais e informais, desenvolvidas por diferentes instituições através de diferentes metodologias, em diferentes momentos da vida do indivíduo (UFBA. Curso de Formação de Tutores em EAD: orientações gerais para tutoria, s.d., p. 6).

Outro item nos descritivos dos cursos faz referência “a concepção pedagógica” a ser seguida. Interessante notar que as orientações dos cursos apesar das especificidades de seus públicos, pouco diferem entre si na apresentação dos mesmos e na concepção apresentada para suas organizações de formação, reproduzindo literalmente todas as proposições em ambos os documentos. Isso de certa forma nos causa estranheza, sobretudo se considerarmos a pretensão destas iniciativas em atender um público tão variado.

Aproximando-se um pouco mais do objeto, veremos o que justificou um olhar especial sobre esta proposta de formação continuada, considerando que o PROGED procurava garantir um atendimento diferenciado ao classificar como seu público-alvo os profissionais da educação.

Contemplamos **servidores públicos com formação pedagógica** (pedagogos, licenciados, especialistas em educação, mestrands em educação ou mestres em educação), que atuam em **sistemas municipais ou estaduais de ensino**, prioritariamente, como: **técnicos de secretarias de educação, coordenadores**

pedagógicos, professores ou gestores de unidades escolares. [...] O oferecimento gratuito da formação, com certificação UFBA, e estabelecimento deste público-alvo reafirmam nosso comprometimento como sistema público de ensino (*sic*) (UFBA. Curso de Formação de Tutores em EAD: orientações gerais para tutoria, s.d., p. 7).

Este é o primeiro item que gostaríamos de destacar ao analisar a concepção pedagógica nos cursos de formação continuada do PROGED. O que dizer de uma proposta que se pretende inovadora, objetivando a formação continuada dos profissionais da educação, um público tão diverso, mas que se utilizava dos mesmos recursos e materiais didático-pedagógicos que proporcionasse formação a todos, indistintamente, como se fossem componentes de um mesmo contexto?

Além deste, outros documentos no contexto do PROGED, também definiram o público-alvo participante deste programa.

No caso dos servidores públicos – função que, durante muito tempo, foi considerada estável, com rotinas padronizadas e exigências previsíveis – é evidente a eclosão de um conjunto de transformações que estão a exigir uma gama de conhecimentos e habilidades vinculados a novas tecnologias e às novas configurações das funções do Estado. No que diz respeito aos **profissionais da educação**, será necessário acrescer a esse quadro mudanças significativas não apenas nos conteúdos da educação, mas, sobretudo, na forma de desenvolvimento das atividades de gestão educacional. A escola pública disseminou-se, e a universalização do atendimento exige complexas operações de gestão de sistemas (LUZ; RICCIO; SILVA, 2005, p. 96, grifo nosso).

Apesar da evidência, outra referência procura acrescentar novos detalhes, deixando claro a quem se destinavam os cursos de formação continuada.

Diante do exposto, ganha relevo uma atuação junto aos gestores de sistemas educacionais – secretários de educação e corpo técnico de secretarias municipais (e estaduais) de educação – e os membros de conselhos da área educacional no sentido de promover espaços de apresentação e discussão desse novo modelo de gestão, descentralizada e democrática, para que se possam efetivar as **concepções e práticas de um novo padrão de gestão de sistemas educacionais. Esse é um dos papéis dos cursos de formação continuada de gestores de sistemas educacionais** (LUZ; JESUS, 2006, p. 27, grifo nosso).

Considerando a formação continuada deste conjunto de profissionais, fica claro a opção nos cursos do PROGED por um tipo de formação abrangente, contextualizada e que consiga contemplar diversas dimensões entre as funções exercidas por estes profissionais da educação. O que não quer dizer que isso tenha de fato acontecido na prática, como veremos mais adiante nos depoimentos dos próprios envolvidos nas formações.

Outro ponto em destaque naquele programa foi quanto ao reconhecimento da importância da escola como *locus* privilegiado de atuação destes profissionais. Mesmo justificando em diversos momentos, como percebemos nos documentos anteriormente citados, que as formações deveriam estar direcionadas não somente aos sujeitos com atuação escolar, ainda assim, contrariando estas orientações o que percebemos foi o foco, prioritariamente, direcionado aos profissionais que desempenhavam as funções docentes.

Na definição desta concepção, o destaque a articulação entre os sujeitos e o seu espaço de atuação parecia estar limitado a escola. Percebemos, ao analisar a política educacional, mesmo não desempenhando as funções docentes, os profissionais da educação são convidados a manterem o foco na escola, já que este, segundo a concepção desenvolvida no PROGED, é considerado como espaço das transformações, excluindo-se deste contexto outros espaços que por ventura não fossem escolas.

A centralidade que a escola assume no contexto atual intensifica a necessidade de mudanças não só nas suas bases estruturais e conceituais, como também nas posturas e atitudes de quem faz educação: governos, **profissionais da educação**, as diversas representações da sociedade civil que atuam no campo educacional, etc. Esse movimento traz a emergência da resignificação da gestão escolar e da prática educativa, tendo como referência, principalmente, as relações que se estabelecem entre escola, cultura, cidadania e democracia (LUZ; JESUS, 2006, p. 29, grifo nosso).

E complementa:

A resignificação do papel da escola passa por uma nova compreensão do trabalho pedagógico, antes responsabilidade exclusiva do professor, que passa a ser tarefa de todos os que constituem a comunidade escolar, trabalhadores docentes e não docentes: gestores, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, professores, porteiros, merendeiras, etc. A existência de profissionais qualificados é condição essencial para o sucesso da escola (LUZ; JESUS, 2006, p. 49-50).

Identificamos, portanto, que a política de valorização dos profissionais da educação incentivada pelo MEC, estava sendo colocada em prática pelo PROGED, porém com ajustes, pelo menos assim entendemos ao analisarmos estas formulações dos cursos de formação continuada.

A política educacional praticada no Centro/ISP ao explicitar a sua concepção delineava duas dimensões, a contemplação dos ‘profissionais da educação’ e a ‘escola como lugar de transformações’, que merecia a atenção especial de todos os profissionais, fossem eles responsáveis mais diretamente pelos processos pedagógicos, no espaço da sala de aula, ou pelas formulações das políticas educacionais.

Além destas duas dimensões, outra característica respaldou as ofertas dos cursos de formação continuada do PROGED, foi a sua constituição enquanto extensão universitária. O fato do programa está vinculado à universidade, este também cumpria um papel precípua a ela, ao exercer uma das três funções, que segundo se espera indissociáveis, aliado ao ensino e a pesquisa.

Isso significa que os **cursos de formação continuada de gestores, como atividade de extensão universitária**, devem estabelecer uma interação efetiva entre a UFBA [ISP-PROGED] e a realidade educacional de municípios do estado da Bahia e de outros estados. Nessa interação, o objetivo principal é o de compartilhar o conhecimento já produzido sobre gestão educacional e, ao mesmo tempo, estabelecer as bases para ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo (LUZ; JESUS, 2006, p. 63, grifo nosso).

E para ser mais específico, acrescenta:

Nessa perspectiva conceitual de **extensão universitária** voltada para a formação de gestores, definiu-se que os cursos devem promover uma articulação entre o saber acadêmico disponível e a prática concreta desses profissionais, de modo a superar as generalizações inócuas sobre a realidade educacional, geralmente consideradas nos cursos de formação inicial ou continuada. Ganha relevo, nessa definição a necessidade de contextualização dos temas trabalhados a partir das situações reais e concretas e a interação dos cursistas com o seu *locus* de atuação, com a sua comunidade de trabalho, além da troca de experiências com outros contextos. Assim, privilegia-se uma metodologia voltada para a construção do conhecimento contextualizado, voltado para a resolução de problemas, sem descuidar da necessária reflexão teórica (LUZ; JESUS, 2006, p. 63-64, grifo nosso).

Também identificamos como objetivo destes documentos tornar claro para os participantes qual a concepção pedagógica dos cursos, fundamentado em sete princípios, elencados para o Programa. São eles:

- Da provisoriedade do conhecimento.
- Da interdisciplinaridade ou das interfaces do conhecimento.
- Da educação como espaço de construção da democracia.
- Da educação como processo dialógico.
- Da pesquisa como princípio educativo.
- Da autonomia do educando.
- Da necessidade de novas competências.

(UFBA. Curso de Formação de Tutores em EAD: orientações gerais para tutoria, s.d., p. 11).

Esta é a concepção pedagógica que embasou as ações desenvolvidas pelo PROGED, nas formações que deveriam ser para os profissionais da educação. Não somente restritas ao âmbito da escola ou do profissional docente, mas no contexto dos outros

profissionais da área educacional, articulando a formação continuada com a certificação profissional como pressupunha a legislação por nós aqui analisada¹⁹.

Não encontramos em nossos levantamentos e análises, maiores aprofundamentos nos materiais produzidos para os cursos que tratassem desta concepção pedagógica, ou mesmo que sistematize um modelo ou referencial teórico para definição da formação continuada, ficando assim, a cargo destas definições aquilo que consideramos como orientações gerais dos cursos de formação continuada.

Muitas destas questões foram colocadas aos coordenadores responsáveis pelos cursos por meio das entrevistas, já que eles como integrantes do PROGED, eram os responsáveis pelos cursos de formação continuada e pela contratação dos professores formadores. Chamou-nos atenção perceber a diversidade de compreensões destes integrantes quanto a proposta da REDE e a política educacional do Governo Federal, que pretendia ao mesmo tempo a implementação da formação continuada e da certificação profissional conforme a política oficial estabelecida para os Centros.

As respostas destes entrevistados podem nos ajudar a compreender melhor qual ou quais compreensões eles tinham em relação a política de formação continuada e certificação profissional, associada a valorização dos profissionais da educação, e quais as ressignificações entre o proposto e o executado.

Assim, adotamos como estratégia para o levantamento destas informações tanto as publicações (artigos e documentos orientadores) elaboradas para os cursos como as entrevistas realizadas com estes coordenadores, professores formadores e ex-cursistas. Acreditamos que as transcrições de alguns trechos destas entrevistas ilustram muitas passagens que referenciam partes deste trabalho monográfico.

A partir da coleta destas informações, podemos verificar o entendimento que estes responsáveis pelos cursos, todos coordenadores em alguma das etapas do programa, ou responsáveis pela produção de materiais (textos, apostilas ou módulos) possuem sobre o desenvolvimento e a avaliação deste programa. Aqui estão registrados alguns destaques que consideramos importantes para elucidar as justificativas e por vezes as contradições no desenvolvimento dos cursos de formação continuada de professores e profissionais da educação básica e que contribuem para compreensão de sua concepção.

¹⁹ Fazemos referência às transformações ocorridas neste contexto, desde a promulgação da LDB em 1996, passando pelo PNE em 2001 e explicitando a proposta de formação continuada e certificação profissional dos profissionais da educação, com aprofundamento sobre este tema no tópico **A rede como uma proposta de formação continuada**, tratado entre as páginas 41 a 50 deste trabalho.

Antecipamos-nos em algumas conclusões e observamos em linhas gerais que todos os participantes das entrevistas avaliaram positivamente a proposta, e estes aspectos positivos são muito próximos, ressaltando sempre características como: a extensão como uma prática a ser valorizada na universidade; a articulação entre as diferentes esferas do governo federal e municipal na resolução dos problemas educacionais; a aproximação da universidade com a educação básica, diminuindo o distanciamento entre as questões referentes à formação, oferta e universalização da educação; foco nas atividades práticas com projetos de intervenção nas escolas, redes e sistemas; vinculação entre teoria e prática.

Isso não quer dizer que este discurso tenha sido seguido à risca, e que todos os envolvidos compartilhem das mesmas idéias. Apesar de identificarmos uma tendência, esta listada acima, nem todo o processo de desenvolvimento dos cursos aconteceram conforme o planejado. Muitas vezes ao longo do processo, os distanciamentos também ficaram evidentes. Sobretudo no que diz respeito ao universo reflexivo da universidade e o mundo prático da educação pública. Esta aproximação não foi facilmente percebida em nenhum dos cursos colocados em prática, pelo contrário, a estratificação entre os locais e os sujeitos da produção do conhecimento e os seus receptores não foi um problema vencido, ainda que muito discutido e evidenciado durante as formações. Na opinião de alguns, isso deve a diversas situações/variáveis, ilustradas em algumas das falas.

Esse ‘distanciamento’ entre o ensino superior e a educação básica, é uma reclamação antiga. Veremos que a fala de um membro da coordenação do curso apenas reforça os relatos dos participantes ao longo dos eventos promovidos durante as formações, eventos estes que pude participar também como professor formador.

[...] a experiência foi muito positiva, eu não tenho dúvida, mas ainda existe sim uma grande distância entre a academia..., a universidade e a educação básica, parecem não falar a mesma língua (Relato do Coordenador, **RC – 1**).

Em menor ou maior escala, as ‘reclamações’, evidenciam além da crítica a própria universidade, um desejo dos cursistas de extrapolar a concepção de que o saber científico validado pelo universo acadêmico é suficiente para resolver os problemas vivenciados no dia-a-dia no contexto educacional, sobretudo nos espaços escolares, ou das redes e dos sistemas educacionais.

Esta crítica a universidade em relação à formação continuada não é uma exclusividade vivenciada apenas no PROGED. Gatti fez a seguinte observação a este respeito:

[...] a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (GATTI, 2009, p. 258-259).

Contudo, não podemos desprezar que a intenção proposta pelo curso, apresenta sua contradição no momento que se definem os espaços da reflexão, da crítica e análise das questões, aqueles onde os professores estão presentes durante as formações, os espaços ‘privilegiados’ da universidade. Já o espaço da prática, da execução e operacionalização das atividades, será o espaço do trabalho, onde serão desenvolvidas as atividades ‘práticas’, outra questão que pôde ser evidenciada nos relatos dos ex-cursistas, aproximando-se das reflexões de Gatti.

Percebemos assim, uma clara distinção entre a compreensão dos professores quanto ao contexto da formação e a descrição do curso elencada em sua proposta. Ao resgatarmos as discussões sobre formação continuada, voltamos a considerar as colocações de Gatti (2009, p. 52) a respeito do decreto ministerial²⁰ sobre a política de formação do Governo Federal, quando pressupõe que as “[...] ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica [...]”, articulação que não aconteceu, fazendo aumentar ainda mais este distanciamento entre a universidade e a educação básica.

Entre os muitos aspectos considerados pela autora, merece destaque o da compreensão da universidade sobre a sua própria atuação enquanto instituição formadora destes profissionais,

Outra questão a considerar é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que, [...] acham-se impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores [e dos profissionais da educação]. Há também a considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 53).

Nesta mesma direção e alinhando-se a este pensamento de Gatti, Candau (1998) há mais de uma década já observava esta desarticulação entre o interesse da universidade em desenvolver as pesquisas e as ofertas de formação continuada por ela praticada. Tratando sobre o tema da formação, a autora considera que os interesses das universidades e seu corpo

²⁰ Portaria nº 1.403/2003, Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

docente, sobretudo aqueles com formação mais elevada e com dedicação exclusiva de trabalho, tem seus interesses voltados para a produção científica, pesquisas e orientações, atividades que demandam a maior parte do tempo destes profissionais. Deixando assim, os cursos de formação continuada em segundo plano, como pôde ser observado nas citações anteriores.

Não muito distante desta realidade, e contradizendo uma impressão inicial que parecia ser de apenas elogios, o caso do PROGED reproduziu este mesmo contexto. Os depoimentos de ex-cursistas deixam transparecer esta mesma realidade, demonstrando um grande distanciamento entre o trabalho desenvolvido nos cursos e a ausência da universidade em apoiar o trabalho que foi desenvolvido durante os cursos. Uma questão complexa, e reconhecemos que em um trabalho dissertativo não conseguiremos esgotá-lo.

Aliada a esta situação desfavorável, o distanciamento entre universidade, educação básica e formação continuada podemos acrescentar a discussão sobre inserção neste contexto dos profissionais da educação. As percepções sobre os sujeitos profissionais da educação e as propostas de formação veiculada no contexto do PROGED, parecem ser uma ação isolada, sem outros referenciais dentro da mesma universidade. Uma observação que não podemos afirmar com total segurança, ficando a nível de pressuposto, já que o contexto desta pesquisa não permite tal aprofundamento, e assim nos detivemos somente a experiência do PROGED.

Compreendemos, portanto, que o indicativo sobre a formação dos profissionais da educação, propalado na legislação, não se operacionalizou como deveria, ficando a cargo dos próprios sujeitos o desenvolvimento da capacidade em gerir a sua própria formação, até mesmo nos cursos desenvolvidos no PROGED. Quanto maior sua capacidade de auto gerir sua articulação entre os pares, maior o seu desenvolvimento formativo. Pelo menos é assim que compreendemos ao verificarmos a ausência das ofertas de outros cursos e também na forma como esta iniciativa foi desenvolvida.

Logo, o papel do Estado se limitou a criar estas condições, onde os sujeitos precisam desenvolver a sua própria capacidade formativa, o que se tornou muito comum no contexto da educação brasileira contemporânea ser denominado de ‘autogestão da carreira docente’, como vimos a partir do contexto neoliberal. Passando o Estado a exercer o papel de agente regulador, não somente dos serviços prestados a população, mas também das carreiras dos seus profissionais, onde o exemplo da certificação me parece ser um destes casos.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA X CERTIFICAÇÃO: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A POLÍTICA OFICIAL

Para compreendermos as atividades desenvolvidas pelo PROGED, faz-se necessário retomarmos as discussões sobre dois pontos cruciais, a relação entre formação continuada e certificação e a partir disso, a concretização da política educacional oficial que foi proposta pelo Governo Federal.

O que foi proposto pelo Programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), era a criação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores com vistas a resolver um problema grave da educação brasileira. O fraco desempenho dos alunos, fruto da má qualidade da escola pública colocava o país em evidência de forma negativa no cenário internacional, o que tornava difícil a compatibilização entre dois discursos, de um lado o país que se desenvolvia economicamente e buscava aceitação dos organismos internacionais, e do outro, o país que não conseguia avançar na melhoria da qualidade educacional.

A análise destes dados não se constitui em nosso objeto de estudo, mas são informações facilmente encontradas no *site* do INEP e apresentados por diversos autores (FÁVERO, SAMERARO, 2002; DALE, 2004; COSTA, 2004; BRZEZINSKI, 2006, 2008; GATTI, 2008; GATTI, BARRETO, 2009) que há muito vem se debruçando nos estudos sobre este período da educação brasileira.

A Portaria nº 1.403 de junho de 2003²¹ que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, e que influenciou na criação do PROGED, trazia em seu bojo os encaminhamentos para solucionar este problema, pelo menos era desta forma que compreendia o Governo. Na prática, esta intencionalidade do Governo pode ser observada mediante a criação do programa “Toda Criança Aprendendo”, que visava melhorar o fraco desempenho dos alunos, principalmente a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) publicados em 2001, período caracterizado pela continuidade do Governo Fernando Henrique Cardoso e o forte alinhamento ideológico com a política internacional neoliberal.

Se por um lado a Portaria evidenciava um problema grave, a baixa qualidade da educação pública, por outro, apontava os meios para que a solução se materializasse propondo iniciativas com foco na aprendizagem dos alunos e na formação continuada de professores.

²¹ Esta Portaria já foi abordada em capítulo anterior sobre a **contextualização do tema**, ao tratar sobre “**o contexto de criação da REDE**”, entre as páginas 32 a 41.

Esta Portaria ao descrever o Sistema Nacional de Certificação e de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, evidencia a relação entre dimensões distintas, mas que deveriam se relacionar a partir daquela iniciativa governamental, a certificação e a formação continuada.

Para lembrarmos, propunha a Portaria:

- I – o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II – os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- III – a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL. Portaria nº 1.403/2003, Art. 1º).

Como podemos perceber, esta iniciativa do governo apresenta várias propostas, a certificação de professores, a formação continuada dos profissionais da educação e a criação de uma rede de pesquisa e desenvolvimento da educação para todo o país. Com uma única medida pretendia o Governo dar conta de tantos assuntos complexos, sobretudo se tratando de um final de mandato presidencial, marcado pela impopularidade do chefe do executivo, buscamos compreender como isso se operacionalizou na prática, no nosso contexto em análise.

Ao longo deste trabalho já temos tratado destes temas sobre formação continuada e as políticas educacionais, o que pretendemos agora neste tópico é um maior delineamento, a partir do PROGED, de como esta política oficial foi operacionalizada e como o Centro/ISP, a partir de seus sujeitos, enxergavam a formação continuada e a certificação profissional em seus cursos.

A certificação, a partir da política oficial, destinava-se a todos os profissionais da educação. Além de conceder o “Certificado Nacional de Docência” aos profissionais que obtivessem êxito no exame, após avaliação de habilidades e competências, estes profissionais também receberiam “Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada”. Contudo, uma questão precisava de resposta, como o governo pretendia operacionalizar estas propostas.

Pretensamente, esta resposta foi dada pelo próprio governo ao criar a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que se destinava a ampliar os meios necessários para que a política alcançasse êxito. Foi a forma que as representações oficiais, por meio desta política educacional, procuraram garantir a formação de professores e dos profissionais da educação, o desenvolvimento de tecnologia educacional, e que todos os

participantes dos cursos pudessem obter o tal Certificado Nacional de Docência, ainda que não fosse exclusivo para professores e sim a todos os profissionais da educação, questão não explicada pelas orientações normativas.

É neste contexto, e com agilidade que não é comum à política pública, em *pari passu* a Portaria nº 1.403/2003 que o MEC lança o Edital nº 01/2003, onde explicita os pré-requisitos para recebimento de propostas das universidades, tanto as que já possuíam como é o caso da UFBA com o Centro/ISP, como aquelas que manifestaram interesse em constituir centros de formação continuada. Aliado as propostas de formação estes centros precisavam também manifestar o interesse em desenvolver tecnologias, prestar serviços de apoio técnico e profissional as redes públicas de educação, contribuindo para a melhoria da qualidade.

É óbvio que tantas medidas não passaram despercebidas e chegaram a provocar descontentamentos. Como síntese deste conjunto de iniciativas, temos um posicionamento bastante significativo de Freitas:

A definição das linhas mestras da política de formação de professores, o Programa Toda Criança Aprendendo e seus desdobramentos – a Portaria nº 1.403/2003, que definiu o Exame de Certificação de Professores e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores dos Programas e criada pelo Edital nº 01/2003 da SEIF/MEC, bem como a Minuta de Resolução, em discussão no CNE, que dá organicidade à legislação existente sobre formação de professores e institui transformações polêmicas no âmbito da pedagogia –, configuram este novo quadro que, como um mata-borrão, vai imprimindo desenhos desfigurados da matriz que lhe deu a cor (FREITAS, 2003, p. 1097-1098).

Mas voltando ao nosso aprofundamento, o caso Centro/ISP e a operacionalização da política educacional por meio do PROGED, precisamos compreender como se materializou a política da REDE, sendo esta a forma encontrada pelo governo para colocar em prática suas intencionalidades. Os contornos, objetivos, diretrizes e funcionamento da REDE se deram do ponto de vista da política, em um outro momento histórico, o que não quer dizer outro momento educacional. Segundo Freitas (2003, p. 1098), ao tratar sobre as políticas educacionais, o novo governo “mantém o caráter e a concepção presentes nas políticas de formação formuladas e implementadas no governo anterior”.

As “Orientações Gerais” para a REDE trouxeram elementos importantes no intuito de “tornar pública a Rede Nacional de Formação Continuada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às universidades, aos professores e a todos os envolvidos no processo de formação de profissionais da educação no País” (BRASIL. MEC, 2005, p. 5).

Este documento orientador buscava ajustar as iniciativas dos governos (iniciadas com FHC e continuada pelo governo do presidente Lula), Portaria nº 1.403, Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC, Portaria nº 1.179 de maio de 2004 (que revogou a Portaria nº 1.403). A REDE, portanto, foi criada com o foco na formação continuada, tendo como seus principais componentes os programas desenvolvidos nas universidades que passaram a agregar o conjunto desta política. Entre as tantas pretensões, buscava-se iniciar um regime de colaboração com o objetivo de desenvolver tecnologias, incentivar o apoio técnico e financeiro entre as universidades e ampliar as ofertas dos cursos de formação continuada.

Entre as idas e vindas da política educacional, devido a mudança de governo, as universidades, neste caso incluindo a UFBA por meio do Centro/ISP, que havia sido selecionado pelo Edital de 2003 foram mantidas como participantes desta política, mas a operacionalização de fato só foi iniciada em 2005, a partir de novas orientações buscando atender os termos da nova Portaria 1.179 de maio de 2004.

Com estas novas orientações do MEC o que deveria acontecer no Centro/ISP para que a política oficial fosse colocada em prática e os cursos de formação continuada atingissem seus objetivos?. Para o bom funcionamento da proposta foi colocado o seguinte:

Embora organizados por área de formação, é fundamental que cada Centro se articule com os demais, ou com grupos de trabalho dentro da própria Instituição, para atender a demanda de formação nas diferentes áreas e atingir a capilaridade que se espera da REDE. [...] O Programa de Formação Continuada de cada sistema de educação definirá seus objetivos, as prioridades de atendimento, o cronograma de execução, a forma e as condições de participação dos professores e as possíveis vinculações das ações de formação com os programas de valorização docente (BRASIL. MEC, 2005, p. 30).

Fundamentado nesta experiência e no que vivenciamos o que podemos então considerar como aproximação e distanciamento entre esta política de criação da REDE e os cursos do PROGED, oferecidos pelo Centro/ISP?. Enquanto aproximações consideramos que a política da gratuidade e da produção de materiais didáticos merecem destaque. Já o distanciamento fica por conta da falta de articulação entre os cursos do PROGED e outras iniciativas promovidas pela universidade e também pela certificação não ter resultado em nenhum tipo de incentivo por parte do Governo Federal como havia sido anunciado por meio das legislações que criaram a REDE e a política de Certificação Nacional.

Para o desenvolvimento das propostas dos Centros, o MEC se propunha coordenar e desenvolver a REDE concedendo o suporte técnico-financeiro, pedagógico e o acompanhamento da sua implementação, através de monitoramento. É evidente a fragilidade

da proposta no que diz respeito a estas promessas, sobretudo quanto ao segundo e terceiro itens. O apoio pedagógico ficou restrito a elaboração de um relatório que avaliou o material didático e o acompanhamento, bem aquém daquilo proposto que pressupunha que o acompanhamento se daria através de “instrumentos encaminhados aos atores envolvidos (Universidades, sistemas de ensino, escolas) e visitas por amostragem, analisando o impacto na ação pedagógica e conseqüentemente na qualidade de ensino”, (BRASIL. MEC, 2005, p. 34).

Contudo, precisamos reconhecer a gratuidade das ofertas como indicado no documento de orientações gerais. “A gratuidade dos cursos de formação continuada deve ser assegurada a professores, diretores e equipes gestoras [das redes e sistemas], por meio de recursos próprios dos sistemas e, também, se necessário, contar com o apoio financeiro das transferências operadas pelo MEC” (BRASIL. MEC, 2005, p. 31).

Até onde temos conhecimento, e validado pelos coordenadores entrevistados ao longo da pesquisa, todos os cursos foram oferecidos gratuitamente, sem nenhum aporte dos sistemas, sendo, portanto custeados integralmente pelo MEC. O que se distancia mais uma vez do indicativo daquela política.

O segundo item de aproximação com a política oficial foi a produção dos materiais didáticos para serem utilizados nos cursos de formação continuada. Na descrição das ações dos centros, o Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC, trazia como pré-requisito para sua estrutura de funcionamento o item 3 que diz: “Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública” (BRASIL. MEC, 2005, p. 28).

Assim, nas ofertas de seus cursos de formação continuada, os coordenadores do PROGED utilizaram referências básicas para formulação de módulos temáticos, fundamentados em um inventário de temas recorrentes na literatura e na legislação educacional, que atendessem a realidade vivenciada pelos profissionais da educação. Buscando contemplar os profissionais docentes, os gestores educacionais das redes, sistemas e unidades escolares o grupo de coordenadores dos cursos optaram por direcionar a produção dos materiais didáticos para o tratamento de temas relativos às mudanças que vinham ocorrendo nas dimensões pedagógicas, política e administrativa e da gestão da educação brasileira.

Conforme explicitado pelos coordenadores, este era o argumento que justificava a escolha das temáticas para elaboração dos materiais:

A partir dessa base temática comum, foram selecionados os temas específicos de cada um dos cursos, guardando-se, em todos, não apenas a articulação com essa base, presente e reforçada no tratamento de cada tema, mas um paralelismo entre eles, correspondendo aos respectivos âmbitos da gestão. Cada uma dessas duas vertentes específicas comporta três blocos: os âmbitos do trabalho (o sistema municipal de ensino e a escola); os processos de gestão nesses âmbitos (a gestão do sistema municipal de ensino e a gestão de unidades escolares); e o papel do gestor nesses âmbitos (o papel do gestor de sistemas educacionais e o papel do gestor de unidades escolares) (LUZ; JESUS, 2006, p. 64-65).

Como ponto de desarticulação entre o PROGED e a política oficial de criação da REDE, a relação com a universidade foi um princípio que não chegou a acontecer. Além do desconhecimento no âmbito da universidade dos cursos desenvolvidos no PROGED, a continuidade da política de formação continuada não se concretizou, permanecendo por meio de iniciativas isoladas. Os centros, as universidades e as redes e sistemas de ensino público em seus cursos contemplam os mesmos públicos, em sua grande maioria os profissionais das escolas, professores e gestores, sendo que os demais profissionais da educação continuam ausentes na maioria dos cursos de formação continuada, como se não fizessem parte do contexto educacional, desprezando todas as orientações das políticas educacionais.

Segundo Ambrosetti e Ribeiro (2005, p. 4), “torna-se necessário pensar em percursos de formação nos quais as decisões sejam realmente partilhadas e o controle das ações não esteja nas mãos de universidades e secretarias de educação”.

Essa desarticulação também é criticada por Freitas (2003, p. 1106), “Nossas posições históricas – a luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a docência como base da formação dos profissionais da educação – têm um caráter avançado: aponta para a necessidade de superação da **fragmentação** na formação [...] (*sic*)”.

Ao propor uma formação integral de educadores e profissionais da educação, a autora se manifesta da seguinte forma: “O campo de formação de professores está exigindo, há décadas, a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente *a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada*” (*sic*) (FREITAS, 2003, 1118).

Como último ponto neste levantamento entre distanciamento e aproximações do PROGED com a política oficial, consideramos como ponto negativo a falta de discussão e ausência de implementação sobre a certificação profissional. Mesmo reconhecendo que a forma de premiação é uma política que beneficia a poucos, em detrimento da exclusão de uma grande maioria, esse assunto nem sequer foi tocado nos cursos oferecidos pelo programa.

Se considerarmos que esta política de formação continuada quando criada estava fundamentada na premiação como incentivo a participação dos profissionais da educação,

torna-se incompreensível o silêncio e a ausência quanto ao tratamento deste tema. Freitas também demonstra a mesma preocupação, antes mesmo dos centros de formação continuada iniciarem as suas atividades:

Reafirmo aqui algumas preocupações quanto ao Programa e à política de formação nele contida. Particularmente, considero que estas iniciativas – exames, premiações, bolsas de incentivo ao letramento e bolsa federal – situam-se ainda no âmbito das políticas de governo anterior [...]. Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a idéia de *certificação* dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danoso no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes (*sic*) (FREITAS, 2003, p. 1114).

Concluimos, portanto, que a questão da certificação docente, proposta que nasce concomitante a REDE, com o objetivo de se tornar uma avaliação nacional para a educação pública é praticamente deixada de lado sem nenhuma explicação que a justifique.

5.3 O CENTRO/ISP E AS (IN)DEFINIÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES: RELAÇÃO DE TRABALHO E ATRIBUIÇÕES

O documento de Orientações Gerais (2005), apesar de possuir certo nível de detalhamento, não traz em seu escopo maiores esclarecimentos quanto aos professores formadores para atuação nos cursos de formação continuada. O documento define a política da REDE, a sua estrutura, público-alvo, funcionamento e as condições para implantação dos cursos de formação.

Para que possamos compreender a ausência dos professores formadores e fundamentarmos uma crítica a este que parece ser mais um dos pontos frágeis da política da REDE, precisamos detalhar o documento de “orientações gerais” em busca de pistas que possam contribuir para elucidar o motivo desta ausência. Ao definir a “política” da REDE, diz o documento: “Mas o desafio da qualidade não pode ser enfrentado sem a qualificação dos professores e demais trabalhadores em educação” (BRASIL. MEC, 2005, p. 20).

Em seguida, no detalhamento da “estrutura” desta REDE surgem os “Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação”, e menciona quem são os responsáveis pela elaboração das propostas de formação continuada. “Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos

professores de Educação Básica em exercício, nos sistemas estaduais e municipais de educação” (BRASIL. MEC, 2005, p. 27).

O próximo passo do documento foi especificar o público-alvo e o tipo de “funcionamento” da REDE. “Os professores de Educação Básica, em exercício, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação constituem o público-alvo prioritário das ações da Rede Nacional de Formação Continuada”. Para o pleno funcionamento da REDE determinava o documento: “Aos Centros compete produzir, entre outros, pesquisa, materiais didático-pedagógicos impressos e multimídia, bem como *softwares* para a gestão de escolas e sistemas” (BRASIL. MEC, 2005, p. 29-30).

Como podemos identificar, as determinações para o funcionamento dos Centros são claras e objetivas:

Embora organizados por área de formação, é fundamental que cada Centro se articule com os demais, ou com grupos de trabalho dentro da própria Instituição, para atender a demanda de formação nas diferentes áreas e atingir a capilaridade que se espera da REDE (BRASIL. MEC, 2005, p. 30).

Por fim, chegamos a última parte do documento que trata da organicidade da REDE. Ao considerar as “condições para implantação da Formação Continuada”, apresenta um quadro de profissionais, responsáveis pelo desenvolvimento da política da REDE a ser operacionalizada em cada Centro que passaram a compor esta iniciativa. São eles, o “Articulador Institucional e um Coordenador de Atividades” (BRASIL. MEC, 2005, p. 31-32).

São estas as definições no documento para o profissional responsável pela articulação:

Articulador Institucional é o profissional indicado pela Secretaria de Educação para tomar decisões com implicações administrativas, financeiras e logísticas. Cabe-lhe garantir condições materiais e institucionais necessárias para o desenvolvimento do programa. É importante que esse profissional tenha vínculos com a secretaria de educação e boas relações com as unidades escolares (BRASIL. MEC, 2005, p. 31).

Em seguida, verificamos o cerne de nossa questão, a figura do professor formador. Timidamente o documento traz uma referência àquele que foi uma das figuras centrais no processo de efetivação desta política educacional, e conseqüentemente a tornado frágil em sua execução.

Tutor ou Coordenador de Atividades é o profissional da área de formação cabendo-lhe organizar e coordenar os grupos de estudo. É importante que seja uma pessoa com reconhecimento profissional, receba orientação programada pelos Centros e com eles mantenha contato permanente. Sua atuação é no sentido de dinamizar a discussão nos grupos de estudo, incentivar a participação e garantir a interlocução com os Centros sobre questões de fundamentos/conteúdo ou organização das atividades. Sua atuação é formativa e não pode ser confundida com o de um repassador de conteúdo ou multiplicador de cursos (BRASIL. MEC, 2005, p. 31).

Compreendemos haver uma indefinição no documento ao tratar sobre a figura do “Coordenador de Atividades”, entendemos que nesta descrição das atribuições o seu papel se destina à Formação. É-lhe atribuído a “área de formação”, assim como, responsável por “dinamizar a discussão nos grupos de estudo”, “sua atuação é formativa”, no entanto, fica a lacuna quanto a sua relação com os Centros, não identificando com quem especificamente este profissional irá se relacionar no que diz respeito a sua relação de trabalho. A forma como é identificado os ‘Centros’, sem especificar os sujeitos, apresenta uma indefinição onde não conseguimos localizar qual é de fato o papel a ser exercido pelo professor formador, o que fragiliza a atuação dos sujeitos e da política de formação continuada.

A partir do detalhamento destas informações, definidas pela política educacional, a figura do professor formador carece de maiores detalhamentos. As atribuições definidas pelo Centro/ISP procuram delinear qual o papel a ser desempenhado por este profissional, às vezes identificado nos cursos também como tutor. O que veremos a partir daqui é uma série de elementos identificados nos documentos do PROGED que focalizam as atribuições do professor formador, mas sem nenhum detalhamento sobre sua relação de trabalho com o Centro.

Os documentos produzidos no PROGED enumeram os diversos aspectos, neste caso definidos como pré-requisitos, que precisam fazer parte das características dos profissionais que desenvolveram seus trabalhos nos cursos de formação continuada. Como definição, a “tutoria” é classificada como uma “extensão da docência”.

Acreditamos que o tutor, mais do que um acompanhante funcional para o sistema, exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos cursistas, passando a ser visualizado como um professor que agrega conhecimentos técnicos da tutoria em EAD. A compreensão da proposta pedagógica, do curso se tornou, portanto, um item fundamental para o desenvolvimento do trabalho do tutor. (UFBA. Curso de Formação de Tutores em EAD: para atuação na área de gestão educacional, s.d., p. 9).

Este elenco de características são apenas considerações iniciais sobre as funções a serem desempenhadas pelos professores. No intuito de especificar ainda mais tudo aquilo que

estava sendo exigido aos professores nos cursos de formação continuada, o mesmo documento especifica duas dimensões a serem contempladas pelos professores formadores, conforme quadro abaixo:

TABELA 8 – QUALIFICAÇÕES E ATRIBUIÇÕES EXIGIDAS AOS PROFESSORES FORMADORES

DIMENSÃO	DETALHAMENTO	
COMPETÊNCIAS	Técnicas	Domínio dos recursos tecnológicos utilizados no curso
		Capacidade de socialização desses saberes com os cursistas
		Domínio de procedimentos para confecção de relatórios técnicos sobre o desenvolvimento do curso
	Gerencial	Habilidade de planejamento a curto e médio prazo
		Prontidão na formulação de estratégias para o redimensionamento de problemas
		Autonomia na tomada de decisões
	Pedagógicas	Domínio do conteúdo específico a ser trabalhado
		Habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante
		Disposição para continuar aprendendo
		Domínio de técnicas motivacionais aplicáveis à EAD
		Domínio e conhecimento dos recursos didáticos disponíveis
	Domínio dos critérios e da perspectiva de avaliação embutidos no curso	
FUNÇÕES	Pedagógica	Fomento de um ambiente social estimulador da aprendizagem, com a utilização e potencialização de recursos didáticos por meio da mediação
	Gerencial	[...] Acompanhamento sistemático dos alunos. A sugestão de novos procedimentos para o redimensionamento de problemas e tomada de decisões com autonomia...
	Técnica	Conhecimento técnico do tutor e seu potencial didático para compartilhá-lo com os cursistas

Fonte: Documentos orientadores do PROGED.

Como pode ser observado não há diferença entre os detalhes e especificações de uma dimensão e outra. Em termos comparativos, tomando como exemplo a competência *versus* a função da área técnica as exigências são praticamente as mesmas:

TABELA 9 – COMPARATIVO ENTRE COMPETÊNCIAS E FUNÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

COMPETÊNCIA TÉCNICA		FUNÇÃO TÉCNICA
Domínio dos recursos tecnológicos utilizados nos cursos	X	Conhecimento técnico do tutor
Capacidade de socialização desses saberes com os cursistas		Potência didática (do professor) para compartilhá-lo com os cursistas

Fonte: Documentos orientadores do PROGED.

Ainda não termina por aí, o documento elabora um histórico anunciando atitudes e procedimentos para que o professor possa aplicá-los no cotidiano de sua prática. Entre os indicativos destacamos (UFBA. Curso de Formação de Tutores em EAD: para atuação na área de gestão educacional, s.d., p. 10):

- Acompanhar a participação de um grupo de cursistas e quando necessário utilizar diferentes técnicas de motivação;
- Comentar os trabalhos realizados;
- Corrigir as avaliações;
- Auxiliar a compreensão dos cursistas sobre os materiais do curso;
- Ajudar os cursistas a planejar seus trabalhos;
- Atualizar as temáticas dos fóruns de discussão;
- Mediar e acompanhar os debates estabelecidos nos fóruns de discussão, provocando uma maior reflexão teórica;
- Indicar bibliografia complementar;
- Elaborar relatórios sobre o desenvolvimento do curso;
- Interagir com os demais tutores do grupo e com as equipes de coordenação e de suporte.

Deixando claro que todas estas atribuições, funções e competências não traduzem a totalidade elencada nos documentos, outras atividades ainda são enumeradas como pré-requisitos para o desenvolvimento do trabalho do professor formador dos cursos de formação continuada no Centro/ISP. Este tema, os professores formadores, também foi abordado em outro documento. O “Parecer técnico pedagógico dos materiais da área de gestão e avaliação” (2006), trouxe alguns elementos que podem contribuir para nossa análise.

A partir da experiência, os dirigentes dos cursos sugerem algumas características de tutores indicados para esses cursos:

- a) Domínio e segurança nos objetivos, nos conteúdos e na metodologia dos cursos;
- b) Capacidade de conduzir debates sobre questões polêmicas;
- c) Capacidade de analisar situações novas trazidas pelos cursistas;
- d) Habilidades para conduzir trabalhos de grupo e apresentações em plenárias;
- e) Domínio dos processos, instrumentos e critérios de avaliação (BRASIL, MEC, 2006, p. 24).

Infelizmente, para nossa surpresa, esta é a única referência em todo o relatório sobre os professores formadores e a relação de trabalho no Centro/ISP nos cursos de formação continuada. Ficando evidente que o relatório nada mais é do que uma mera ‘reprodução’ dos documentos produzidos no âmbito do PROGED para orientação nos cursos.

Outro ponto curioso neste mesmo relatório, destacado no item “Sobre a experiência da equipe de coordenação” (p. 24) e considerado como um dos “pontos positivos dos cursos oferecidos” foi:

O material instrucional foi elaborado por especialistas fora da equipe elaboradora dos textos e módulos dos cursos. Essa decisão se explica pela preocupação do grupo em contar com a contribuição de especialistas das áreas de conhecimento externa ao programa para enriquecimento das abordagens dos temas geradores e ao mesmo tempo evitar o tratamento endógeno das questões (BRASIL, MEC, 2006, p. 25).

Esperava-se que após esta transcrição, o responsável do MEC pelo relatório fosse tecer algum comentário sobre o assunto, mas isso não aconteceu. Ficamos, portanto, diante da seguinte situação: professores formadores, atuando em um curso de formação continuada sem uma definição da relação de trabalho, e, além disso, discutindo e utilizando os materiais produzidos sob encomenda por outros profissionais alheios ao contexto da política educacional onde estes cursos se desenvolveram. Em muitos encontros destes cursos, profissionais com este mesmo perfil, eram convidados a palestrar e muitos deles demonstravam total desconhecimento entre o que estava sendo apresentado e a concepção e proposta pedagógica dos cursos. Problema evidenciado a partir de alguns comentários dos entrevistados.

Fica para nós a dissonância entre o projeto da REDE, tendo como objetivo a valorização dos profissionais da educação e o tratamento concedido aos formadores nos cursos, cabendo, portanto, como ponto para uma reavaliação da proposta. Como atingir os objetivos propostos da formação continuada trabalhando com profissionais prestadores de serviço, limitados a meros executores de ações, em atendimento às demandas das quais não se conhece as particularidades e nem especificidades dos seus contextos?

Mesmo identificando este elenco de problemas, as atividades desenvolvidas pelos professores formadores no PROGED são muito frutíferas. Diversos trabalhos foram elaborados a partir dos cursos e produzidos pelos próprios formadores ao longo de todo o período de existência deste programa. A ação destes profissionais demonstra um alto nível de envolvimento, conforme percebemos nas entrevistas e conversas que podemos realizar ao longo desta pesquisa.

Para concluirmos o tratamento desta questão, o Centro/ISP e a relação de trabalho com os professores formadores, buscamos referenciar a nossa compreensão em Arroyo:

A crença parece ser que as formas de ser e de vivenciar as docências e os processos de trabalho serão meras consequências das políticas de formação [...]. O tema aponta a convivência de partir das formas históricas, contextualizadas de viver a docência pelos seus sujeitos concretos, históricos em sua diversidade. Partir das formas plurais, tensas de vivenciar o trabalho docente para equacionar a formação (ARROYO, 2007, p. 194).

Percebemos nesta questão um dos pontos frágeis da REDE. A relação de trabalho dos professores formadores para atuação nos cursos de formação continuada apresenta muitas lacunas, indefinições de critérios e uma vasta lista de atribuições requeridas do professor, mas sem a devida contrapartida da orientação e do acompanhamento por parte do proponente desta

política, o Governo Federal por meio do MEC, deixando a cargo do Centro/ISP a formulação do perfil e da forma de atuação destes profissionais.

5.4 AVALIAÇÕES: OS RELATÓRIOS E OS SUJEITOS

Foi difícil definir no processo de desenvolvimento desta pesquisa, quando iniciamos o trabalho, as melhores ou mais qualificadas informações sobre o objeto que estamos estudando. Confesso que ao longo dos últimos cinco anos obtive as informações mais precisas para fundamentar este trabalho por meio de conversas e reuniões de planejamento, antes mesmo que tivesse definido o meu foco de abordagem e ingressado no programa de pós-graduação. Preciso reconhecer publicamente que estas informações foram muito importantes, foram elas que possibilitaram aprofundar algumas questões durante a realização das entrevistas nos últimos meses, quando da finalização desta dissertação.

Por outro lado, considero-me privilegiado pelo fato de conviver atualmente com todas as pessoas que selecionei e que se dispuseram a participar das conversas e entrevistas no intuito de elucidar as questões que elegi como prioritárias neste trabalho. O que não quer dizer que as contradições deixem de existir, sendo que algumas delas poderemos observar logo a seguir, nos depoimentos de alguns destes entrevistados.

Outra questão em destaque é que ao comparar alguns rascunhos das ‘conversas sem gravação’ com as ‘entrevistas gravadas’, as primeiras puderam acrescentar muitas informações, tornando a compreensão dos relatos mais frutíferos e elucidativos. Todas as conversas ‘desestruturadas’, entretanto, propositadamente intencionais, foram esclarecedoras e possibilitaram a revelação de opiniões diferentes daquelas expressas nas reuniões de planejamento e coordenação das quais participei, assim como, nos registrados dos documentos oficiais apresentados pelo MEC.

Também utilizei como fonte para respaldar esta parte do trabalho os relatórios produzidos pelos coordenadores e professores formadores que fundamentam as publicações do PROGED. O que possibilitou agregarmos as informações, classificando-as em três grupos: relatos dos coordenadores dos cursos do PROGED (**RC**); relatos dos professores formadores (**RPF**); e relatos dos ex-alunos/cursistas (**RA**).

Dentre os relatórios utilizados, um merece destaque, aquele produzido pelo MEC já citado anteriormente. O “Parecer técnico pedagógico dos materiais da área de gestão e avaliação” não é tão rico e fundamentado como os relatórios produzidos no âmbito do PROGED, ele acabou se tornando repetitivo, reproduzindo muitos trechos dos relatórios do

próprio programa, mas ainda assim, ele contribuiu para institucionalizar a avaliação dos cursos de formação continuada do Centro/ISP e para a oficialização desta política educacional, por isso, a importância dele.

Os resultados das avaliações dos cursos do PROGED, levando-se em consideração a frequência e aproveitamento, resultaram em um índice superior a 85% nas duas turmas que escolhemos para analisar os dados. A turma do curso de gestores de sistemas educacionais teve o índice de 85,3% e a de gestores de unidades escolares 92,3%¹³.

Ainda que numa primeira análise estas informações pareçam suficientes para avaliarmos como adequada e positiva os cursos implementados pelo Centro/ISP e a execução desta política pública, veremos que estes primeiros dados ocultam alguns problemas que tentamos desvelar no processo de escuta que passamos a relatar a partir de agora.

5.4.1 Relatos dos Coordenadores (RC)

A unanimidade da equipe gestora envolvida com o programa considerou as experiências desenvolvidas no PROGED como enriquecedoras, principalmente no que diz respeito à escolha dos temas abordados. Contudo, não deixaram de sinalizar haver lacunas e repetições, sobretudo devido a utilização dos mesmos materiais em cursos para diferentes públicos e de diferentes temáticas. Além disso, consideraram as discussões, os encontros de planejamento e reuniões pedagógicas como momentos importantes para redimensionamento dos aspectos dificultadores no tratamento dos temas.

Outro destaque nas falas dos coordenadores dos cursos foi sobre a abordagem de alguns temas em específico. Para eles o financiamento da educação, avaliação de sistemas educacionais, regime político de colaboração (entre União, Estados e Municípios) e os assuntos mais diretamente ligados às questões pedagógicas como elaboração de projeto político pedagógico, orientações curriculares e avaliação da aprendizagem mereceriam abordagens mais aprofundadas.

Estas referências dos coordenadores aos materiais pedagógicos produzidos para os cursos nos chamam muita atenção. Se confrontarmos estas falas com as opiniões expressas nos relatórios, veremos que existe um desencontro de informações. Tanto nos relatórios produzidos no âmbito do PROGED, que versavam sobre os cursos de formação continuada, quanto às opiniões reproduzidas pelo relatório do MEC, percebemos que estas são as

¹³ Estes dados fazem parte da publicação do Centro/ISP, **A formação de gestores educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção**, p 81. A citação completa encontra-se nas referências desta dissertação.

primeiras críticas a estes materiais, existindo uma divergência de informações entre o dito e o registrado.

Segundo os coordenadores do programa muitos dos profissionais que participaram das formações, acreditavam, por não trabalhar no âmbito da escola e sim vinculados aos órgãos centrais, e mais diretamente à administração das redes e sistemas educacionais, que alguns destes temas, principalmente os vinculados a área pedagógica das escolas, não faziam parte do seu campo de atuação. Chegando a casos, em que alguns cursistas consideraram não pertinentes o tratamento destes temas num curso de formação continuada que não fosse restrito a professores.

“Muitos destes temas eram totalmente desconhecidos dos cursistas, mesmo sendo eles os responsáveis pela orientação das escolas. E neste caso nós tínhamos uma variedade de gestores, até mesmo conselheiro municipal de educação, o que nos leva a concluir que estes profissionais possuíam uma compreensão completamente fragmentada, o que prejudica o desenvolvimento de muitas ações na área educacional” (RC – 1).

Compreendemos que esta é uma crítica bastante direcionada, diz respeito aos temas abordados ao longo dos cursos e possuem duas sinalizações. A primeira considerou a repetição e falta de aprofundamento e a segunda sobre o perfil dos profissionais da educação, responsáveis pelas redes e sistemas educacionais.

As observações dos coordenadores não se restringiram apenas aos conteúdos dos cursos, também comentaram sobre o acesso aos textos complementares ou fontes adicionais para estudo. Alias, esta foi uma questão bastante recorrente nas falas de muitos ex-alunos/cursistas, ocorrendo assim, concordância entre estes dois grupos a respeito desta questão.

“Na realização dos cursos, uma das dificuldades foi possibilitar o acesso a fontes adicionais para leitura e estudo dos cursistas. Em muitos temas nós tínhamos diversas referências bibliográficas, mas não era possível a reprodução. Tivemos a idéia de disponibilizar os materiais dos cursos no site do PROGED, também pensamos em uma biblioteca virtual, mas não foi possível nada disso. O grupo de trabalho era muito reduzido, mal conseguíamos dar conta de preparar o necessário para que os cursos funcionassem bem. Acho que isso acaba sendo uma realidade vivenciada em toda a universidade, é um problema” (RC – 2).

Outro coordenador relatou o mesmo problema ao abordar o assunto. Considerou o tempo no desenvolvimento dos cursos muito curto para conseguir tratar de assuntos tão complexos, o que acabava dificultando o acesso a outras fontes complementares, como podemos identificar no depoimento a seguir:

“É importante fazermos estas observações sobre os conteúdos. Eles deveriam ter sido um pouco mais aprofundados, mesmo existindo muitas indicações nos módulos, sempre sugerindo novas leituras, este acesso era muito difícil, principalmente por causa do tempo já que os cursos aconteciam entre dois ou no máximo três meses” (RC – 3).

Apesar de não ser o nosso foco a abordagem sobre a educação à distância e nem mesmo constar no roteiro de questões das entrevistas, este foi um tema bastante abordado pelos coordenadores nas conversas e contatos que foram realizados ao longo deste trabalho. Eles sinalizaram a metodologia de ensino a distância como potencializador de alguns problemas e também soluções vivenciados em alguns cursos.

Consideraram o suporte tecnológico como um dificultador para a leitura dos textos por parte dos cursistas e conseqüentemente para a produção escrita. Os textos produzidos pelos cursistas, em atendimento as atividades propostas, apresentaram enormes dificuldades tanto na compreensão apresentada pelos participantes, como refletido na própria expressão escrita, faltando clareza e objetividade nos textos elaborados.

“Os cursistas apresentaram muita dificuldade em desenvolver uma disciplina para auto estudo. Talvez pelo fato das funções que ocupam, por isso, não conseguiam manter a disciplina e nem o hábito de estudo e organização. Isso sinaliza uma coisa importante para gente, a necessidade de se conceber algum tipo de capacitação para os gestores que envolva leitura e produção de textos, já que estes profissionais precisam o tempo todo elaborar planos e projetos por causa das funções que ocupam” (RC – 3).

Por outro lado, a oferta dos cursos de formação continuada, apresentava algumas alternativas metodológicas que estamos considerando como potencializador de soluções no contexto destas formações. Alguns grupos que compartilhavam os mesmos locais de trabalho ou quando moradores dos mesmos municípios, anunciavam conseguir partilhar boas experiências. Um dos coordenadores se expressa da seguinte forma sobre o assunto:

“Nos cursos de formação de tutores oferecidos pelo PROGED, há experiências muito produtivas quanto a ferramentas que, com suporte *online*, possibilitaram interações grupais muito positivas” (RC – 1).

Já outro coordenador relata em seu depoimento àquilo que a ele era solicitado pelos cursistas:

“Muitos cursistas diziam ter necessidade de realizar as atividades em grupo, segundo eles, era uma forma de enriquecer os trabalhos e um momento de grande aprendizado, e que isso deveria ser considerado por nós coordenadores dos cursos.

Chegavam a sugerir que todas as atividades fossem em grupos e que nenhuma fosse realizada individualmente” (RC – 1).

Contraditoriamente, como já sinalizado acima, ao que tudo indica, os principais elogios dos coordenadores estavam mesmo direcionados aos materiais didáticos. Mesmo sendo estes também o foco de algumas críticas. Vejamos uma das referências positivas direcionadas aos módulos, não esquecendo daquela informação que consta no relatório do MEC, quando faz referência a este mesmo material quando produzido por encomenda:

“A oferta destes cursos foi uma experiência valiosa na elaboração do material instrucional, os módulos. Sabemos que têm alguns erros, e precisamos melhorar e atualizar algumas concepções, mas acho que a forma como pensamos principalmente a estrutura modular foi adequada aos propósitos dos cursos. No geral, o material é claro, objetivo e auto-instrutivo” (RC – 2).

Sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos do PROGED, foram sinalizadas algumas preocupações em torno da necessidade de aprimoramentos. Ficou evidente que a aplicação de instrumentos como provas escritas ou até mesmo questionários de respostas abertas são bastante limitados para avaliar iniciativas como esta. Conforme relata os coordenadores, existe uma tendência nestas avaliações dos cursistas, quase sempre em considerar tudo “muito bom” e que “aprenderam muito”, faltando um posicionamento mais crítico que contribua para a melhoria do processo formativo, ou ressignificação dos cursos em próximas ofertas.

“Eu acredito que têm cursistas preocupados em agradar muito mais o professor do que de fato expressar uma opinião sobre determinado assunto, era muito difícil eles se posicionarem quando precisavam fazer alguma crítica sobre o curso. Por isso, muitas análises eram superficiais, você percebe que está faltando o posicionamento do sujeito, o que realmente ele achava. Somente dizer “tudo foi bom” ou “aprendi bastante”, às vezes não quer dizer muita coisa” (RC – 3).

De certa forma este posicionamento do coordenador colabora com o relato daquele outro que tratou sobre as demandas dos cursistas, ao solicitarem a ele que todas as atividades fossem realizadas em grupo. Certamente a efetividade da aprendizagem poderá ser melhor identificada quando observadas em situações contextuais, na análise de situações concretas e na elaboração de propostas de intervenção dos problemas vivenciados nos locais de trabalho destes profissionais.

Outra característica dos cursos, avaliada pelos coordenadores, foi o excesso de trabalho que uma proposta como esta demanda dos profissionais envolvidos.

“O maior desafio foi o de dar conta do intenso trabalho de acompanhar e avaliar, já que o número de atividades que os professores precisavam realizar era muito grande e o tempo muito curto. Os prazos de retorno ficavam sempre comprometidos. Isso é bom para que possamos pensar nas próximas propostas, ou se reduz o número de atividades por módulo, ou será preciso uma ampliação da equipe de professores para se reduzir o número de alunos por turma. Acredito que vinte ou vinte e cinco alunos por professor é um número bom para acompanhamento” (RC – 2).

Interessante observar que esta reclamação citada acima se refere aos problemas vivenciados pelos professores, mas que também influenciava nos trabalhos dos coordenadores do PROGED. Segundo eles, qualquer problema com os professores e alunos afetava diretamente todo o andamento do curso. E além das atribuições pedagógicas, eles, os coordenadores, também eram os responsáveis pelo apoio operacional das turmas nos encontros de formação.

“A equipe [coordenadores] além de tudo precisava se ocupar da participação nos encontros presenciais para observar e registrar tudo que acontecia, as formas de intervenção, o atendimento que os professores formadores davam aos cursistas, qual o tipo de orientação, afinal, este era também o nosso trabalho, resolver os problemas que não estavam previstos, desde arrumar uma sala até providenciar que tudo ocorresse bem. Era muita coisa para equipe de coordenação se preocupar” (RC – 3).

5.4.2 Relatos dos Professores Formadores (RPF)

No segundo grupo de relatos, elencamos alguns comentários dos professores formadores a respeito dos cursos de formação continuada do PROGED. Ressaltamos que não especificamos em cada fala a qual curso se refere, porque consideramos duas características que possibilitaram esta análise mais geral. Primeiro que estes professores transitaram entre as diferentes ofertas, e segundo, que o nosso foco nas conversas e entrevistas não era avaliar um ou outro curso e sim o programa enquanto uma política pública para formação continuada dos profissionais da educação.

Quando questionados sobre qual a avaliação que faziam do PROGED enquanto uma política da REDE, todos os professores disseram não ter condições de avaliar o programa, alegando não possuírem informações suficientes, considerando que suas atuações eram muito pontuais, somente durante o período que algum dos cursos estava sendo ofertado. Já tratamos sobre esta relação de trabalho, a forma de prestação de serviço que não possibilitava maiores aprofundamentos com as questões que orientam a REDE e o PROGED.

Esse posicionamento dos professores leva-nos a considerar a existência do centralismo nas definições no que se refere ao Programa, contradizendo o discurso daquilo que até então pôde ser verificado e que deveriam ser os encaminhamentos, enquanto proposta governamental para efetivação da REDE.

A partir desta falta de informação a respeito das políticas públicas e de todo movimento realizado pelo PROGED para implementar suas ações de formação continuada, a fala dos professores se restringiram a duas dimensões, comentar sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos cursistas e sobre as medidas que eles adotaram para solucionar alguns dos problemas enfrentados nestas avaliações.

“Nossa atuação nos cursos de formação sempre foi muito pontual, apesar da equipe de coordenadores serem maravilhosos. Quando era feito o contato para atuarmos como professores, os cursos já estavam prontos, até o cronograma com as datas de encontros, reuniões, apresentações dos trabalhos. O nosso trabalho era para desenvolver, colocar em prática aquele planejamento” (RPF – 1).

“Muitas revisões que nós fazíamos acabavam sendo de forma intuitiva. Quando tínhamos oportunidade de nos reunir nós tínhamos autonomia, o que um fazia ia passando para o outro, assim, a gente conseguia manter a organização do curso, e conseguia também resolver os problemas que ocorreu em algumas das turmas” (RPF – 2).

“Os critérios de avaliação eram todos apresentados e discutidos no começo do curso, mas não tinha jeito, sempre apareciam aqueles que acabavam discordando sempre que chegava à época de alguma avaliação. De repente o cursista questionava o tipo de avaliação e queria por conta própria mudar. Esses mais questionadores eram aqueles que apresentavam mais dificuldades com a escrita, era uma forma de fugir da avaliação já que as produções escritas requerem tempo e dedicação, o que a maioria deles não tinham” (RPF – 3).

Não era fácil o trabalho desenvolvido pelos professores formadores, todas estas reclamações também estão diretamente relacionadas ao perfil profissional dos participantes destes cursos. O fato da maioria exercerem suas funções nos órgãos centrais e administrativos das redes e sistemas educacionais, justifica a resistência em serem avaliados. Contudo, precisamos frisar que não encontramos um banco de dados ou sistematização de informações que possa fundamentar a nossa fala ou mesmo a dos professores formadores. Esta falta de informações, neste trabalho, está sendo suprida pela fala destes profissionais que estamos utilizando para elaborar estas reflexões. Reconhecemos desde já que seria importante que as avaliações das ações pudessem seguir procedimentos mais rigorosos, que aliado ao

planejamento das formações, realizado de forma mais participativa, pudesse ser previsto no contexto da própria ação.

Nos relatos dos professores formadores três reclamações foram as mais citadas. O que os alunos mais reclamaram para estes professores ao longo dos cursos foram quanto ao tipo de avaliação, questionando se existia realmente a necessidade de se avaliar já que se tratava de um curso de formação continuada e por fim, sobre o cumprimento das tarefas e dos prazos, sendo que todas estas questões estavam diretamente ligadas.

“Para os cursistas eles achavam que avaliação da aprendizagem era uma coisa para alunos de escolas e que eles gestores, secretários e outros que desempenhavam funções políticas não precisavam deste tipo de avaliação” (RPF – 1).

“O *status* de secretário de educação ou membro de equipe técnica de secretaria de educação cria uma representação de competência e importância que não precisa ser avaliada com nenhum tipo de instrumento” (RPF – 2).

“O pior de tudo era quando a exigência era de alguma avaliação individual, quando eles precisavam escrever, mesmo já tendo estudado e discutido em grupo os módulos, na hora das produções o nível de reclamação aumentava muito. Eles (os cursistas) não aceitavam a idéia de estarem sendo avaliados” (RPF – 3).

Como medidas adotadas pelos professores, na tentativa de solucionar os problemas enfrentados nos cursos, destacamos a partir dos relatos dos próprios professores formadores a flexibilização no cumprimento das atividades, assim como, mudanças e alterações em alguns formatos; e atribuição de notas em participações e encontros, como incorporação de novos elementos que originalmente não estavam previstas no planejamento. Tais medidas, ainda que apresentadas como forma de inclusão dos participantes, leva-nos a questionar sobre a qualidade destes cursos.

“Às vezes levamos em consideração até mesmo a frequência, bastava participar dos encontros e das atividades presenciais que nós atribuíamos alguma nota, somando a atividade ou a tarefa. Era uma forma de ajudar aqueles que tinham um desempenho abaixo da média” (RPF – 2).

“Em determinados momentos era preciso relaxar os critérios de avaliação, senão o número de reprovação seria muito alto. O exemplo eram as avaliações finais. No começo, pelo planejamento ficou definido que tal atividade seria individual, mas depois definimos junto com a coordenação que poderia ser realizada em grupo. Foi bem melhor, com certeza se fosse individual a maioria não entregaria aquela atividade” (RPF – 3).

Muitas destas alterações e ajustes se justificam, na opinião dos professores, como medidas para reduzir o percentual de cursistas reprovados. Ao que parece, esta preocupação era muito mais dos professores formadores do que dos cursistas, reforçando neste caso, que o perfil dos participantes dos cursos não demonstravam que a questão da reprovação fosse algo a se preocupar.

Como existia uma interlocução permanente ao longo de todos os cursos entre a equipe de professores e dos coordenadores, isso facilitava estes constantes ajustes. Para os professores o contexto profissional de cada cursista era um fator importante a ser considerado nos momentos de cobrança. Segundo os envolvidos, professores e coordenadores, era necessário exercitar a sensibilidade para evitar frustrações já que muitos dos cursistas poderiam fazer uma enorme diferença atuando em seus contextos profissionais. Os responsáveis pelo PROGED compreendiam que esta era a contribuição que o curso poderia dar em relação à educação pública. O que não quer dizer, que tudo isso tenha acontecido conforme o planejado conforme podemos identificar nos depoimentos dos ex-cursistas.

5.4.3 Relatos dos ex-Alunos/Cursistas (RA)

No discurso dos coordenadores e dos professores formadores os cursistas foram sempre lembrados. Constantemente, eles sinalizaram como uma prática recorrente a realização de diagnósticos junto às turmas, na tentativa de levantar informações para corrigir algum problema eventual que por ventura ocorresse. Existia no planejamento dos cursos um recurso pedagógico denominado de ‘opine’,¹⁴ que tinha a sua utilização bastante incentivada pelos coordenadores e professores. Algumas das opiniões postadas pelos cursistas eram levadas para a pauta de discussão das reuniões pedagógicas.

No geral, as mensagens dos cursistas elogiavam o desenvolvimento do curso, a atuação dos coordenadores e professores, o clima amistoso com que eram tratados e a qualidade dos materiais produzidos para os cursos. A principal queixa ficava por conta do número excessivo de atividades que eram cobradas em cada etapa do curso, criticado pelos ex-alunos e consideradas em excesso, o que dificultava a realização de algumas delas. Lembrando mais uma vez que o perfil destes cursistas era de técnicos, gestores e profissionais da educação ocupantes de cargos e funções que requisitavam deles uma excessiva carga

¹⁴ As postagens dos alunos podem ser consultadas no endereço do Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle, disponível em: <www.moodle.ufba.br>. Acesso em: 17 set. 2009. Todos os materiais dos cursos permanecem arquivados.

horária de trabalho. Dificultando assim, os estudos, as leituras e reflexões daquilo que estava sendo tratado ao longo da formação.

Assim como os professores, os cursistas também não conseguiram avaliar os aspectos que envolviam assuntos como a conceituação ou concepção sobre formação continuada, constituição da REDE enquanto política pública e a compreensão de quais sejam os sujeitos profissionais da educação. As considerações se limitaram aos aspectos vivenciados enquanto participantes cursistas das formações continuadas.

Elegemos alguns itens, entre eles os aspectos mais gerais avaliados pelos cursistas, para refletirmos sobre o curso, a partir da perspectiva dos ex-alunos, foram eles: os encontros presenciais; os conteúdos dos materiais; as atividades realizadas e as avaliações; a atuação dos coordenadores e professores formadores ao longo do curso.

Apoiado nas avaliações destes participantes, utilizamos duas fontes de informações, a manifestação espontânea de todos que realizaram algum tipo de comentário por meio da ferramenta ‘opine’, disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-Moodle), e as entrevistas realizadas com cursistas egressos, um da turma de gestores de sistemas educacionais, e outro, do curso de gestores de unidades escolares.

Sobre os encontros presenciais identificamos algumas divergências significativas entre o que foi registrado e o depoimento dos entrevistados. Na sistematização dos registros a partir da ferramenta ‘opine’, no moodle, encontramos observações elogiosas sobre a forma interativa como os encontros foram realizados, o que proporcionou grande crescimento profissional aos cursistas; outros ressaltaram como os “instrutores” (difícil identificar se a referência diz respeito aos professores ou coordenadores) garantiam um bom relacionamento nestes encontros, garantindo a liberdade de comunicação.

As contribuições de outros cursistas também foram ressaltadas através da troca de ideias e dos relatos de experiências. Como ressaltei anteriormente, estas são informações retiradas dos registros do curso. No entanto, ao entrevistar os dois egressos, as informações divergiram entre eles.

“Deveriam nos encontros presenciais terem adotado algum tipo de dinâmica ou atividade que fosse mais participativa e com mais troca de experiências. Ficavam todos muito parados, as palestras eram boas, mas nem todos conseguiam participar porque o tempo não dava” (RA – 1).

“Eu considero que a quantidade de encontros precisa ser maior, é preciso pensar nisso em outra oferta do curso. É [sic] nestes encontros que podemos melhorar o nosso conhecimento. A cada encontro que eu participava ganhava nova motivação

e sempre que retornava ao meu município buscava ampliar a interação com a comunidade, já que no curso isso não foi possível” (RA – 2).

Os conteúdos dos materiais didáticos foram considerados pertinentes e significativos, de fácil compreensão e que permitiram a reflexão sobre a prática e o contexto atual da educação brasileira. No rol dos pontos positivos ainda podemos destacar menções como incentivo a reflexão, rico e proveitoso, necessário e desafiador, que desperta para a necessidade de acompanhar os recursos destinados para a educação no município.

Mas nem só de elogios foram as considerações sobre os materiais do curso. Os próprios registros trouxeram outras considerações a respeito dos módulos. Foram muitos que consideraram os materiais superficiais e que careciam de um maior aprofundamento, outros consideraram determinados temas, como financiamento, por exemplo, como de difícil compreensão e complexo para a realidade dos gestores, sobretudo porque alegaram que a maioria deles não tratava diretamente em seus contextos com esse assunto, era uma questão que estava vinculada a outros setores na realidade dos seus respectivos municípios.

Alguns sugeriram quais os temas que necessitavam de aprofundamento como sistemas municipais de ensino, Constituição Federal, diferença entre política de Estado e política de Governo, alternativas para a organização da educação municipal, entre outros.

Aqui precisamos fazer uma nova observação, identificando nos relatos dos cursistas quais os tipos de comentários que foram feitos sobre os materiais didáticos. Nestas avaliações há certa dificuldade, por parte dos cursistas, porque eles não conseguem diferenciar no contexto do curso as especificidades e particularidades entre materiais didáticos, atividades propostas e avaliação da aprendizagem. Ao citar os materiais didáticos eles consideram todos estes temas como sinônimos, o que torna muito difícil percebermos as nuances em cada uma das falas.

Portanto, o que disseram os entrevistados sobre os materiais didáticos elaborados para os cursos de formação continuada do PROGED?

“As maiores dificuldades surgiram nas questões que apresentavam um alto nível de complexidade, isso por exigir conhecimento de legislação. E assim, havia a necessidade de utilizar recursos para melhor entendimento, ficando muitas dúvidas e que eu não conseguia sanar. A necessidade de consultar os marcos legais comprometeu a realização das atividades” (RA – 1).

“Aprendi muito sobre questões relativas à avaliação de uma forma geral, e isto serviu para enriquecer sobremaneira o meu eu profissional e soerguer minha autoestima” (RA – 1).

“Aspecto importante que ressalto é o das leis e a interpretação destas para a compreensão do funcionamento do sistema municipal de ensino. Porém sinto a necessidade de aprofundar as questões de financiamento” (RA – 2).

“Considero interessante a forma como os organizadores faziam as exposições dos tópicos, e mais, quando nos davam a oportunidade de questionar e avaliar; afinal por mais que os conteúdos fossem adequados, era necessário buscar outras fontes” (RA – 2).

Chegamos ao terceiro item que elegemos como prioridade nesta interlocução com os cursistas, avaliar a atuação dos coordenadores e dos professores formadores, a partir dos relatos dos próprios cursistas, assim como, utilizando-se das entrevistas junto aos egressos.

Para nossa surpresa, este foi o item mais pobre nos relatos postados na ferramenta ‘opine’. Só existiu um tipo de posicionamento, aqueles dos elogios, e ainda bastante restrito a poucas frases curtas do tipo ‘gostei muito’, ‘foi muito bom’, ‘boa atuação’ e outros derivados deste mesmo contexto. Concluímos que na opinião dos cursistas considerar algo como ‘bom’ dispensa uma avaliação mais apurada, pelo menos foi o que ficou demonstrado nos tipos de avaliação realizados por alguns.

Consideremos então as opiniões dos cursistas egressos entrevistados:

“Alguns (professores) ficaram faltando dar retorno das atividades, não se pode avaliar o cursista somente pelo que se fala em sala ou pelas atividades. Avaliar é processo que requer cautela e cuidado” (RA – 1).

Apesar de enfático neste posicionamento, este mesmo cursista apresentou uma opinião diferente quando avaliou os coordenadores do curso:

“Numa prática exemplar de gestão democrática a equipe de coordenação manteve-se firme no objetivo da qualidade do projeto, enfrentando dificuldades e orientando, corrigindo e dando oportunidades de alteração, caso fosse necessário, além de esclarecer pontos polêmicos e dissipar algumas dúvidas” (RA – 1).

Já o segundo cursista entrevistado fez algumas ressalvas quanto a atuação da equipe de coordenação:

“Tinha módulo que precisava de maior envolvimento do cursista, nós tivemos que desenvolver o auto estudo. Porém a coordenação do curso precisava reconhecer os entraves de cada município na hora de sugerir aquelas atividades. Eles precisavam valorizar mais a participação em sala” (RA – 2).

Em outro trecho, o mesmo cursista volta a abordar dois temas distintos na mesma questão, coordenação e avaliação, e acaba apresentando uma opinião diferente da anterior, ao citar a atuação dos coordenadores.

“O aprendizado foi muito grande e tenho convicção que todos os colegas e coordenadores (talvez a intenção tenha sido citar os professores formadores) colaboraram para este aprendizado. Espero que tudo aquilo que os nossos colegas aprenderam estejam sendo colocadas em prática, principalmente as questões sobre avaliação” (RA – 2).

Concluimos que esta não é a única forma existente para avaliar a política da REDE desenvolvida no Centro/ISP por meio do PROGED, mas foi a que consideramos como mais adequada, possibilitando a manifestação daqueles que foram os principais interessados, protagonistas e sujeitos ativos naquele processo. Percebemos que a falta de clareza em definir os objetivos dos cursos contribuiu para falta de criticidade por parte dos cursistas. Esperamos também que estas breves considerações possam contribuir no aprimoramento de novos desenhos pedagógicos para outras propostas de formação continuada.

6 REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a política educacional de formação continuada e os cursos aqui analisados durante nossa investigação, promovidos como concretização das iniciativas governamentais na área da educação básica, apresentam limitações, algumas das quais nos propomos a tratar. Mas também apresentam possibilidades para melhor qualificar os profissionais da educação por meio dos cursos que foram ofertados.

Precisamos reconhecer, a princípio, que muitos dos materiais e das abordagens, mesmo considerando as limitações apresentadas ao longo deste trabalho, procuram promover as discussões no âmbito da formação dos profissionais da educação, muitos destes trabalhadores que não são contemplados nas formações convencionais que regularmente são ofertadas, em sua grande maioria, para professores.

Padronização dos materiais, módulos dos cursos; abordagens que se distanciam da realidade profissional dos sujeitos; pouco tempo disponível para tratamento dos temas ao longo das formações; falta de retorno, por parte dos professores, das atividades realizadas pelos cursistas; sobrecarga de atividades que inviabiliza uma participação adequada e, até mesmo, falta de aprofundamento no tratamento dos temas abordados; além da dificuldade dos cursistas em conciliar a carga horária de trabalho com a participação no curso são algumas das críticas que verificamos ao longo deste trabalho e que foram validadas entre os envolvidos nas formações.

Apesar das limitações que identificamos na operacionalização desta política educacional e das ofertas dos cursos de formação continuada, realizadas pelo PROGED, as iniciativas buscavam tornar possível as discussões de uma formação que favoreça uma parcela dos profissionais vinculados à educação nas redes e sistemas públicos do nosso Estado, sendo um dos seus propósitos a vinculação local a uma REDE nacional de formação continuada para os profissionais da educação.

A partir destas considerações deixamos aqui registrados alguns pontos que consideramos cruciais não só para compreendermos a política educacional de formação continuada aqui analisada, mas também vislumbrando algumas discussões que possam resultar em mudanças no contexto de outros programas, a exemplo do PROGED.

Política pública educacional de características hegemônicas e padronizadas.

Apesar das críticas iniciais, principalmente do FORUMDIR, em que aconteceram as discussões para formação dos Centros de Formação Continuada, pouca coisa mudou na organização desta política, permanecendo o mesmo ‘modelo’ no contexto educacional

brasileiro, amplamente aceito e adotado com poucas vozes e manifestações discordantes, esta mesma sistemática foi o que identificamos na organização da REDE.

Em consonância com nossa afirmativa, ao analisar o contexto das políticas educacionais para formação continuada, Gatti fez as seguintes ponderações:

Começamos por lembrar que as demandas por formação adequada ao exigido na legislação são muito diferentes segundo os níveis e etapas de ensino, e conforme a região. Em políticas para ação não é possível desconsiderar essas diferenças e fazer projeções e planos de caráter genérico (GATTI, 2009, p. 255).

Ainda nesta perspectiva, ao considerar esta política educacional como de características hegemônicas, percebemos uma redução do significado atribuído ao conceito ‘valorização dos profissionais da educação’. Como que subestimando a capacidade reflexiva dos educadores e demais profissionais da área educacional, as discussões sobre este tema sejam nos marcos legais, sobretudo nestes elencados ao longo deste trabalho e que deram origem a REDE, ou nas propostas de formação continuada, a exemplo do que verificamos com o PROGED, reduzem a oferta da formação continuada ao atendimento do preceito legal de valorizar os profissionais.

Outras questões tão importantes quanto à formação continuada não são trazidas à discussão. As dimensões que sabidamente colaboram para a valorização dos profissionais da educação, quando tratadas são de forma muito pontual, variando entre os picos de discussão e a quase comoção nacional, a exemplo do piso salarial nacional. Já outros temas foram esquecidos neste debate: profissionalização, condições de trabalho, planos de carreira, período de reserva (carga horária) para estudo, concurso público e formas de incentivo e progressão na carreira para a educação básica são exemplos, ainda que alguns estivessem mencionados nos regulamentos que deram origem a REDE, mas quando da efetivação da política parecem esquecidos.

Temos, assim, novamente Gatti como referência que respalda esta nossa constatação. Esta política torna-se reducionista no momento que estes aspectos deixam de ser tratados.

Isto remete às questões do financiamento público da educação, da carreira e salário dos profissionais docentes, bem como das condições de infra-estrutura necessária nas escolas, pois a melhor qualificação da educação passa também por esses aspectos, os quais não estão postos à altura das exigências que têm sido feitas às escolas e seus profissionais (GATTI, 2009, p. 255-256).

E continua a autora,

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela Formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes (GATTI, 2009, p. 256).

Esta mesma realidade é respaldada pelos entrevistados nesta pesquisa, e, portanto, consideramos que o Centro/ISP não foge a este contexto. Ao elencarmos os materiais produzidos para os cursos do PROGED, também percebemos uma priorização do fazer prático do contexto educacional, mas que, no entanto, estas questões acima mencionadas não foram tratadas, e, mesmo que de forma sutil, fizeram parte das observações dos cursistas durante os depoimentos que acusaram a proposta desenvolvida no PROGED como distanciada da realidade por eles vivenciada. “Porém a coordenação do curso precisa reconhecer os entraves de cada município na hora de sugerir aquelas atividades” (citação da entrevista – **RA – 2**, p. 134 deste trabalho).

Reforçando esta constatação quanto às características hegemônicas que permearam a proposta do PROGED e já evidenciadas e disseminadas por alguns dos autores aqui discutidos, tomando também como referência outras propostas de políticas de formação continuada, (FREITAS, 2003; BORGES 2003; DALE, 2004; BRZEZINSKI, 2006; ARROYO, 2007; GATTI, 2008, 2009; ALVARADO PRADA 2010 e BARRETO, 2010), três características são as mais evidentes. Identificadas como propostas ‘aligeiradas’, onde os números, em referência à quantidade de pessoas, se sobrepõe às discussões de conteúdo, forma ou aproveitamento nestas formações. Focalizados essencialmente com o ‘ensino’, as discussões teórica ou de planejamento são relegadas a segundo plano, em atendimento a um discurso de que as formações em serviço precisam extrapolar os limites da teoria, estas, portanto, passam a ser desconsideradas no processo de formação dos sujeitos, atribuindo ênfase apenas à prática profissional destes participantes. Como consequência desta segunda característica surge uma terceira, o distanciamento do ‘contexto de formação universitário’. Centros e agências de formação tentam apresentar em suas propostas uma desvinculação com o contexto acadêmico, atribuindo a este a responsabilidade pela má formação dos profissionais da área educacional, em que a teoria não faz parte ou pelo menos não colabora com o contexto da prática.

A identificação das necessidades e demandas de cada realidade educacional entre os participantes da formação é de suma importância para o sucesso destes cursos. A idéia de padronização, uniformização e produção única de materiais para formar profissionais de realidades tão diversas nos causa estranheza. O que deveria ser uma aproximação entre teoria e prática acaba se tornando uma desvinculação da realidade, em que a formação e as atividades propostas nada dizem respeito com o trabalho desenvolvido por estes profissionais, e assim, acaba contradizendo aquilo que foi a proposta no momento da formulação da política educacional.

Esta orientação da política educacional no Brasil, e, que por extensão, se aplica no caso da Bahia, é fruto da influência do Estado, sendo seu principal indutor e também organizador das diretrizes operacionais, como podemos aqui verificar na proposta da REDE. A partir destas orientações e respaldado pelo financiamento, o que são diretrizes para implementação de uma política acaba se tornando uma regra geral, que não individualiza e nem particulariza a proposta de formação continuada aqui em análise, tornando-se assim, uma política de características padronizadas.

A discussão sobre modalidade, metodologia e recursos para cursos em EAD.

Trabalhamos na perspectiva de como a proposta foi desenvolvida pelo PROGED em atendimento a uma política educacional, portanto nos propomos a avaliar o tipo de oferta. Por isso, não podemos nos omitir de opinar sobre a modalidade adotada para oferecimento dos cursos aqui em análise. Precisamos considerar e ponderar o processo formativo destes profissionais em educação neste formato à distância.

Consideramos que, no contexto das formações continuadas, ditas em serviço, o aspecto da oferta dos cursos à distância nos traz elementos que definem uma problemática que pouco é tratada quando abordamos a qualificação profissional. Sem desconsiderar os avanços, precisamos evidenciar que esta modalidade, nas ofertas dos cursos de formação, apresenta problemas que necessitam de tratamento.

Longe de querer fazer uma crítica em que consideremos as ofertas dos cursos de formação continuada como improcedentes, inviáveis ou inexecutáveis. No atual contexto educacional brasileiro e pelos dados e reflexões apresentados por alguns estudiosos da área, (BOHUMILA; FREITAS, 2007; SILVA E RICCIO, 2008; BARRETO, 2010) isso seria um retrocesso. Entretanto, diante da importância que esta modalidade passa a ter, é preciso considerar aspectos importantes para que consigamos avançar em propostas de qualidade. Um bom exemplo podemos observar na consideração de Gatti ao enfatizar, “Educação a distância requer leitura e interpretação de textos quase sempre individualizada (GATTI, 2009, p. 259).

Seguindo este mesmo raciocínio, considerando os limites e possibilidades para a formação continuada, a autora demonstra preocupação com algumas medidas que estão sendo adotadas.

Há, além disso, numerosos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos [...] estaria ocorrendo sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente (GATTI, 2009, p. 259).

Outra observação respaldada pelos participantes entrevistados são as considerações elogiosas e positivas em relação aos cursos. Ainda que seja necessário sinalizar que estas avaliações sejam pontuais, tratando de aspectos específicos, quando questionados de forma mais abrangente e provocados a se posicionarem quanto à relação do curso e a política educacional implementada, quanto à relação entre estes e a prática profissional desempenhada na realidade diária de cada um, estas considerações ganham outros contornos, como pôde ser observado nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Tratando-se de um âmbito mais geral, estas considerações não chegam à avaliação geral da política, ou pelo menos não foi possível identificar nos relatórios produzidos pelo próprio Centro/ISP para o PROGED ou no documento elaborado pelo MEC.

Gatti, também se posiciona sobre isto:

Não obstante, quando se trata de implementar uma política permanente de EAD em condições de igualdade com os cursos presenciais, há que considerar que o governo federal não dispõe de aparato suficiente de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos cursos à distância (GATTI, 2009, p. 259).

Entendemos perfeitamente esta consideração da autora, sobretudo quando nos deparamos no relatório oficial do MEC com reproduções do que foi produzido no Centro/ISP para o PROGED, entretanto, sem uma análise consistente que pudesse contribuir para a melhoria e avanços dos processos ali implementados. Limitou-se o relatório, aos aspectos superficiais, reprodução de listas de materiais, publicações e conteúdos elencados para os cursos.

Barreto (2010), ao tratar sobre aspectos da política nacional no contexto das formações dos profissionais da educação, anunciou algumas destas questões, evidenciando problemas e tentando aprofundar as críticas que nos parecem pertinentes e merecedoras de atenção. Podemos citar entre os aspectos elencados por ela a “recontextualização na

educação” da área tecnológica e o aspecto mercadológico fundamentado na lógica dos “negócios” (BARRETO, 2010, p. 34-35).

Apoiado em uma concepção de educação em que o Estado se apresenta como um prestador de ‘serviços educacionais’, quando na realidade o papel a ser desempenhado deveria ser o da garantia do direito à formação, conforme elencado nos marcos regulatórios é que evidenciamos estes problemas.

Em se tratando da formação de professores à distância nos países em desenvolvimento, os dois sentidos são fundamentais. A recontextualização projetada no discurso dos organismos internacionais assume ares salvacionistas de ‘democratização’ do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo que defende interesses mercadológicos [...] da Organização Mundial do Comércio [...] (BARRETO, 2010, p. 35).

Buscamos, portanto, a partir de uma análise crítica do discurso das políticas educacionais e dos marcos regulatórios da implantação da REDE, ampliar a discussão deste modelo hegemônico, proposto por esta política de formação continuada, em que não nos foram apresentadas, pelo menos no contexto analisado, propostas alternativas que redimensionem ou recontextualizem os cursos de formação no contexto das políticas educacionais.

A falta de clareza na concepção do trabalho e na institucionalização da REDE. Este é outro ponto a ser observado nos cursos de formação continuada para os profissionais da educação, questão que se aplica ao trabalho desenvolvido nos cursos do PROGED. Sem saber em quais pilares se fundamenta uma proposta de formação, esta deixa de apresentar com clareza quais os propósitos e objetivos a serem alcançados, transferindo, exclusivamente, para o professor formador a responsabilidade e efetividade dos seus resultados.

Sem perder de vista as concepções a respeito das formações continuadas, não podemos esquecer que a política educacional, ao conceber a REDE, tinha como um dos seus objetivos a ressignificação das organizações e práticas de formação continuada, e que para isso seria necessário estabelecer diferentes enfoques, abordagens e paradigmas, o que deveria resultar em uma nova concepção de formação.

Para que esta prática formativa fosse efetivada se fazia necessário uma articulação institucional prevista no documento de orientação de implantação da REDE. Apresentava o documento:

Por meio das universidades, os Centros podem fazer articulações internas e externas, como parcerias com outras IES e organizar acordos ou outros instrumentos legais com os sistemas estaduais e municipais de educação (BRASIL. MEC, 2005, p. 29).

Mesmo repetitivo, o documento reforça os mesmos indicativos no trecho seguinte:

A execução dos programas dar-se-á por meio da articulação dos Centros com os sistemas de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Cada Sistema deverá analisar as necessidades de formação [...], elaborar um programa de formação continuada que atenda a essas necessidades e firmar convênio com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para a sua realização (BRASIL. MEC, 2005, p. 29).

Mesmo reconhecendo a iniciativa governamental com a tentativa de regulamentar e operacionalizar a criação da REDE, precisamos alertar quanto à falta de institucionalização dos Centros de Formação Continuada. Como observado nas citações anteriores, o MEC buscava garantir regularidade e periodicidade ao propor o estabelecimento de parcerias com os municípios e estados, o que não chegou a acontecer. Estas articulações, quando iniciadas, foram pontuais, o que não caracterizou o estabelecimento de uma política pública. As formações continuadas, no âmbito da REDE, ficaram limitadas ao financiamento do governo federal, quando a proposta previa uma articulação bem mais ampla, envolvendo as três instâncias de governos, federal, estaduais e municipais.

Associado a esta falta de institucionalização, também nos deparamos com a concepção do trabalho a ser desenvolvido. Referendado em alguns estudiosos (COSTA, 2004; BRZEZINSKI, 2006; GATTI, 2008 e ALVARADO PRADA et al., 2010) que se debruçaram sobre estudos e pesquisas a respeito deste tema, todos já alertavam, antes mesmo do estabelecimento da REDE, sobre a perspectiva reflexiva a ser adotada nas propostas de formação continuada, pré-requisito necessário para garantir o caráter transformador no contexto educacional.

A partir de nossa pesquisa, considerando a ausência de uma definição clara, precisa ou específica, fica subtendido que no contexto do PROGED, e a partir das atividades desenvolvidas ao longo dos cursos naquele centro (Centro/ISP), as concepções e práticas transitaram entre o enfoque da prática, da técnica e, por vezes, da reflexão. Acrescido a isso, a questão que as turmas de cursistas eram formadas por grupos bastante heterogêneos com necessidades e interesses diversos, conforme muitos dos textos analisados (LUZ; RICCIO; SILVA, 2005; LUZ; JESUS, 2006 e BOHUMILA; FREITAS, 2007).

Fundamentado nesta pesquisa, interpretamos que a equipe do PROGED apresentava como intencionalidade ênfase no trabalho reflexivo, mas que, a partir das atividades propostas ao longo do curso e explicitadas nos depoimentos dos cursistas, a proposta de trabalho tornou-se reduzida a situações imediatas, pela busca de resultados e de intervenções que modificassem de pronto o contexto nos quais estes estavam inseridos.

Não podemos esquecer, observação que se aplica no contexto geral também ao MEC, o principal interessado e financiador das políticas educacionais, as dificuldades quanto ao acompanhamento e avaliação deste processo formativo. Falta de acompanhamento que se aplica em todos os níveis durante a efetivação da política e do programa de formação continuada. Esta ausência também contribuiu para indefinição e falta de clareza na concepção dos trabalhos.

A precarização do trabalho dos coordenadores e professores formadores.

Quanto ao trabalho dos profissionais, tanto os coordenadores do PROGED, como os professores formadores, acabaram exercendo diferentes papéis, um elenco de atribuições em que a principal característica foi o acúmulo de atividades que inviabilizou o aprofundamento dos temas, às vezes o acompanhamento adequado do desenvolvimento das atividades e a garantia de tratamento às especificidades e dificuldades enfrentadas pelos cursistas. Isso ficou caracterizado na atuação destes profissionais a partir do desenvolvimento de um trabalho padronizado.

Esta precarização do trabalho docente também pôde ser identificado a partir da baixa remuneração, já que todos (coordenadores e professores formadores) desenvolviam suas atividades na condição de bolsistas, sem que nenhum profissional do quadro permanente da Universidade desempenhasse estas funções.

Conforme depoimento de um dos coordenadores, esta era uma das questões preocupantes.

Era preciso pensar a profissionalização das pessoas da equipe, já que todos trabalhavam como bolsistas e na condição de prestadores de serviço para a universidade. Se a intenção do governo era uma política de formação continuada, eles poderiam pensar em um concurso, pensar em criar uma estrutura, até mesmo como forma de reconhecimento e valorização do pessoal que trabalha com a formação (RC – 1).

Observações semelhantes foram feitas por Gatti, analisando o desenvolvimento do conjunto destas políticas de formação continuada.

[...] o exame de vários editais lançados para a promoção de cursos de EAD evidencia a precarização das suas atividades. O tutor [professor] aparece como um dos elementos mais frágeis de um processo de transformação e esvaziamento do trabalho docente, em que pese a aposta centrada nos materiais ditos 'autossuficientes' e nas tecnologias empregadas para a sua produção e disseminação. As formas de contrato e pagamento dos tutores [professor], previstas nos consórcios, não são compatíveis com a montagem de um sistema regular de educação, que requer financiamento permanente para assegurar a estabilidade de seus quadros. A condição que está sendo difundida para a sua contratação torna o vínculo do tutor com o programa extremamente vulnerável e não permite investir sistematicamente no seu aperfeiçoamento em serviço (GATTI, 2009, p. 259-260).

A relação de trabalho dos profissionais envolvidos com os cursos de formação continuada revela como a organização e a oferta dos cursos foram pensadas. Mesmo existindo o reconhecimento, sobretudo por estes cursos estarem vinculados à universidade, portanto dispor de prestígio social, esta organização despreza a relação de trabalho dos profissionais que são contratados como *freelance*, sejam os que exercem as funções de coordenação ou de professores formadores. Estes, na prática, desempenham a função de executores de uma proposta de formação da qual não participaram da elaboração, ficando sob suas responsabilidades pequenos ajustes, quando surgem os problemas no decorrer do processo.

Ainda como crítica a esta situação na qual estavam inseridos estes profissionais, podemos refletir acerca deste embate, de um lado a política educacional que define um programa de formação continuada para os profissionais da educação, e de outro as condições às quais são submetidos os sujeitos responsáveis por conduzir esta formação, como se ambos fossem contraditórios.

Como bem assinala Brzezinski (2008), parece existir um embate na arena política definindo dois projetos distintos de formação. Um apoiado no discurso da qualidade total, mas que desenvolve sua prática em padrões universais, e assim não reconhece os sujeitos neste processo de formação; o outro, anunciado nos marcos legais, que projeta um ideário de sociedade na qual a formação destes trabalhadores da educação básica busca promover um tipo de qualificação que contemple aspectos como crítica à realidade, ação-reflexão-ação (considerando estes profissionais como sendo formados em serviço e sendo sua perspectiva de intervenção a realidade do seu local de trabalho), reconhecimento das identidades e especificidades dos sujeitos.

No entanto o que pudemos vivenciar na prática, sobretudo pela atuação dos profissionais coordenadores e formadores no caso do PROGED, foi a aproximação com a primeira proposta, em que a concepção de formação para adaptação, instrumentalização e conteudista prevaleceram. Assim, consideramos que, ao avaliar a política da REDE, e os

aspectos que envolvem as questões dos formadores, ainda carecem de maiores discussões que possibilitem um delineamento do perfil que esses profissionais precisam ter, da mesma forma os aspectos legais de contratação e remuneração, a identificação destes sujeitos com o trabalho desenvolvido e o nível de comprometimento com o processo de formação no qual estejam inseridos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, A. F. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AMBROSSETI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. Universidades e Formação Continuada de professores: algumas reflexões. In: **Reunião Anual da Anped, 28ª**, 2005, Caxambu/MG. Anais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081130int.rtf>> Acesso em: 13 ago. 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan./mar. 2008.

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: **Educ. Soc.**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. n. Especial 68. Campinas: CEDES, 1999. p. 143-162.

_____. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.) **Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.191-210.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BOHUMILA, Araújo e FREITAS, Katia Siqueira de. (Orgs.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. Ver. Brás. **Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>>. Acesso em: 18 de out. de 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. MEC. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 110, p. 50, jun. 2003. Seção 1. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg12.pdf>. Acesso em: 18 set. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar**. Brasília, DF, 2003. Disponível: <http://www.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatisticas_2003>. Acesso em: 30 nov. 2009.

_____. MEC. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Edital n.º 01/2003**, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf>. Acesso em: 27 set. 2009.

_____. MEC. Secretaria da Educação Básica. **Parecer técnico pedagógico dos materiais da área de gestão e avaliação**. Brasília, DF, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br>>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. Senado Federal. **Emenda Constitucional N.º 53/2006**. Brasília: 2006.

_____. MEC. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

_____. MEC. Secretaria da Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Orientações Gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2009.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais, 2006**. Catálogo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2009.

_____. **Decreto-Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 set. 2010.

_____. MEC. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 87, p. 10, mai. 2004. Seção 1. Disponível: <<http://www.cref6.org.br/arquivos/leg18.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2009.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/ INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento n. 10). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30>. Acesso em: 18 de set. 2008.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.29, n.105, p. 1139-66, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (Org.). **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**, vol.1. São Paulo: Paz e terra, 1999.

COSTA, Nadja Maria de Lima Costa. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Revista Holos**, vol.3, pp. 63-75, 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48/52>>. Acesso em: 15 de out. 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 18 de out. de 2010.

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

FÁVERO, Osmar & SEMERARO Giovanni. (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. RJ: Vozes, 2002.

FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FÓRUMDIR. **Documento aprovado na Sessão Plenária do XVIII Encontro Nacional do Fórumdir**. Porto Alegre, 10 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/Mocao-contra-certificacao-18Encontro-dez2003.pdf> >. Acesso em: 05 de jun. 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**: Campinas: CEDES, n. 68, p. 17-44, 1999. Número especial.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, 2003, vol.24, n.85, pp. 1095-1124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: Bohumila Araújo; Kátia Siqueira de Freitas. (Org.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em Formação Inicial e Formação Continuada**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 57-68.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. Julho 2003, nº 119.

_____. Análise de política pública para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abril, 2008.

_____. (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____.; SILVA, Tomaz Tadeu.(Orgs.). **Neoliberalismo**,

qualidade total e educação: visões críticas. RJ: Vozes, 1994. p.111-177.

KRAWCZYC, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Papirus, 2000.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo *locus*?** São Paulo: Annablume, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBANEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.** 1999, vol.20, n.68, pp. 239-277.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, A. M. de C.; RICCIO, N. C. R.; SILVA, P. R. da. Reflexões sobre o primeiro ano do PROGED – a experiência da Turma Piloto do Curso de Formação de Tutores em EAD. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. de. (Orgs.). **Educação a Distância no contexto brasileiro:** algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 91-111.

_____.; JESUS, Tércio Rios de. **A formação de gestores educacionais:** desafios e perspectivas de saberes em construção. Salvador: ISP/UFBA, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

MORAES, R.C. **Neoliberalismo:** de onde vem, para onde vai. São Paulo: SENAC, 2001.

_____. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educ. Soc.** vol.23, n.80, pp. 13-24, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12921.pdf>>. Acesso em: 23 de nov. 2009.

_____.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ.**, Bauru, vol.12, n.1, pp. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2009.

NÓVOA, António (org.) **Professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-57, set./dez. 2004.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **Os centros de referência para a formação continuada de professores:** algumas alternativas em busca da autonomia. 28ª Reunião Anual

da ANPED. CAXAMBU / MG. 16 a 19 de out. de 2005. Disponível em:
<www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08589int.rtf>. Acesso em: 15 de jan. 2010.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 de jun. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitude e perspectivas. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Ana Lúcia Amaral (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Profissionalização e gerencialismo na educação. **Jornal do SINPEEM – SP**. 2003. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1textodeeneidaparasinpeem.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2010.

SILVA, Patrícia Rosa da Silva e RICCIO, Nícia Cristina Rocha. (Orgs.). **Reflexões sobre educação online**. Salvador: ISP/PRADEM/UFBA, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: ____; GENTILI, Pablo A. A. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. RJ: Vozes, 1994.p.9-29.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 2ª Ed. (2008).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFBA. Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica - PROGED. **Mini-relatório**. [S.l.]: s.d. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br>>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. **Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP**. Apresenta a organização do ISP. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br>>. Acesso em: 19 de set. 2010.

_____. **O ISP-UFBA: Atividades de Pesquisa e Extensão em Gestão e Avaliação**. Relatórios Setoriais 2002-2005. Disponível em: <<http://www.cpa.ufba.br/relatorios.html>>. Acesso em: 19 de set. 2010.

_____. Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica - PROGED. **Curso de Formação de Tutores em EAD: orientações gerais para tutoria**. [S.l.]: s.d. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br>>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica - PROGED. **Curso de Formação de Tutores em EAD: para atuação na área de gestão educacional**. [S.l.]: s.d. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br>>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. **Regimento Interno.** Aprovado em Conselho Universitário em Sessão realizada no dia 02.08.76.[S.l.]: s.d. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/regimento.html>>. Acesso em: 25 out. 2009.

_____. **Resolução Nº 06/74.** Institui o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). [S.l.]: s.d. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/resolucao.html>> Acesso em: 25 out. 2009.

VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educ. Soc.** vol.23, n.80, pp. 96-107, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 23 de nov. 2009.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação.** Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia. Ano 7, n. 1 jan./jun. 2008, p. 101-123.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro e Amaral, Ana Lúcia. (orgs.) **Formação de Professores: Políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A	Ficha de caracterização dos participantes da pesquisa.	151
APÊNDICE B	Roteiro de questões para entrevistas com os coordenadores, professores formadores e ex-cursistas do PROGED – Centro/ISP.	152
APÊNDICE C	Termo de gravação e utilização das entrevistas	153
APÊNDICE D	Formação dos alunos turma 01 do curso de formação continuada de gestores de sistemas educacionais - PROGED/ISP-UFBA.	154
APÊNDICE E	Situação ocupacional dos alunos da turma 01 do curso de formação continuada de gestores de sistemas educacionais - PROGED/ISP-UFBA.	155
APÊNDICE F	Formação dos alunos turma 01 do curso de formação continuada de gestores de unidades escolares - PROGED/ISP-UFBA.	156
APÊNDICE G	Situação ocupacional dos alunos turma 01 do curso formação continuada de gestores de unidades escolares - PROGED/ISP-UFBA.	157

APÊNDICE A

Ficha de Caracterização do Participante da Pesquisa

Participante	Ano em que participou do curso	Função exercida no PROGED:	Função exercida na educação:	Principais atividades exercidas na função	Jornada diária de trabalho	Formação Inicial	Tempo de serviço na educação	Idade
P1		A- () Coordenador B- () Prof. Formador C- () Cursista	A- () Secretário/Técnico B- () Docente C- () Coord. Pedagógico D- () Gestor Escolar					
P2		A- () Coordenador B- () Prof. Formador C- () Cursista	A- () Secretário/Técnico B- () Docente C- () Coord. Pedagógico D- () Gestor Escolar					
.....

APÊNDICE B

Roteiro de questões para entrevistas com os Coordenadores, professores formadores e ex-cursistas do PROGED – Centro/ISP

- 1** - Como você identifica e avalia a iniciativa do MEC de formação/criação de uma rede de formação continuada?
- 2** - Qual é a concepção de formação continuada adotada pelo Centro/ISP?
- 3** - Enquanto coordenador de uma proposta de formação continuada como foram discutidas as ações do PROGED?
- 4** - Como foram definidas as ações de formação continuada no Centro/ISP?
- 5** - Como foi definido o público-alvo das formações garantindo atendimento aos profissionais da educação, já que os cursos do PROGED não eram compostos somente por professores?
- 6** - Como foram pensados, discutidos, elaborados e definidos os materiais didáticos / módulos produzidos pelo Centro/ISP para utilização dos cursos do PROGED?
- 7** - E como foram pensados estes materiais / módulos enquanto recurso pedagógico no processo formativo dos profissionais da educação? O que justifica os mesmos módulos serem utilizado em cursos diferentes?
- 8** - Como os responsáveis no Centro/ISP avaliaram as propostas de formação? Conseguem identificar os impactos causados pelas propostas, no âmbito das escolas, das redes e sistemas? E no desenvolvimento profissional dos participantes?
- 9** - O que você identifica como os principais entraves desta proposta de formação continuada? E quais os aspectos facilitadores e dificultadores na execução da proposta?
- 10** - Podemos considerar o PAR/Formação como uma continuidade desta proposta? E como você avalia a participação do Centro/ISP na execução do PAR/Formação?
 - 10.1** – A atual proposta do PAR/Formação está de acordo ou contradiz a proposta de formação continuada implementada pela REDE?
 - 10.2** – A proposta desenvolvida no PROGED ainda pode contribuir com as políticas de formação continuada dos profissionais da educação?

APÊNDICE C**Termo de Gravação e Utilização das Entrevistas**

Prezado(a) participante,

Como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação – FAGED na Universidade Federal da Bahia – UFBA, estou realizando uma pesquisa abordando “O Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED): uma política de formação dos profissionais da educação no contexto da rede nacional”, sob orientação da Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão. Solicito a gentileza de conceder uma entrevista e autorizar a utilização do material resultante da mesma para conclusão do trabalho de dissertação. De antemão me responsabilizo quando da publicação deste trabalho garantir o sigilo de sua identidade. Caso haja alguma dúvida sobre a atividade em desenvolvimento coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos pelo e-mail gilsonslima@yahoo.com.br.

Eu, _____, autorizo a utilização desta entrevista no trabalho de dissertação do aluno Gilson Alves Lima.

Nome:

Data:

Assinatura:

APÊNDICE D

Formação dos alunos turma 01 do curso de formação continuada de gestores de sistemas educacionais - PROGED/ISP-UFBA.

Nível do curso	Área do conhecimento - Especialização (tipo)	Nº de alunos
Nível médio (5)	Magistério	3
	Outros	2
Graduação concluída (25)	Administração	2
	Ciências contábeis	1
	Biologia	1
	Economia	1
	Filosofia	1
	Geografia	1
	Pedagogia	16
	Serviço Social	1
	Teologia	1
	Não responderam	2
Graduação em curso (6)	Administração	1
	Pedagogia	5
Especialização concluída (12)	Avaliação	1
	Educação de Jovens e Adultos	1
	Gestão Educacional	1
	Formação de Alfabetizador	1
	Metodologia do Ensino Superior	1
	Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação	1
	Planejamento e Gestão	2
	Programação de Ensino	1
	Psicologia e Metodologia do Ensino Superior	2
	Psicopedagogia	1
	Não respondeu	1
Especialização em curso (6)	Gestão em recursos humanos	1
	Política do Planejamento Pedagógico	1
	Psicopedagogia	2
	Metodologia do Ensino Superior e Alfabetização	1
	Didática do Ensino Superior	1
Mestrado em curso (1)	Ciências da educação	1

Fonte: Quadro elaborado para a publicação, LUZ, Ana Maria de Carvalho e JESUS, Tércio Rios de. **A formação de Gestores: desafios e perspectivas de saberes em construção.** p, 80, onde os autores tecem alguns comentários avaliando os cursos de formação continuada.

APÊNDICE E

Situação ocupacional dos alunos da turma 01 do curso de formação continuada de gestores de sistemas educacionais - PROGED/ISP-UFBA.

Função	Nº de cursistas	Observações
Secretário(a) municipal de educação	10	Titular da secretaria.
Secretário ou assessor de gabinete de secretaria de educação	3	A denominação é variável, mas a função é a mesma: apoio direto ao titular.
Diretor de departamento ou de divisão	9	Departamento ou divisão são as instâncias de gestão vinculadas diretamente ao titular. Os âmbitos desse nível de gestão são extremamente variáveis, indo desde os níveis e modalidades de ensino até departamentos de informática e de projetos.
Coordenador e sub-coordenador de planejamento, programas ou projetos	6	Essa parece ser mais uma função do que uma instância administrativa. Criada a partir de necessidades específicas, corresponde a um grande leque de funções.
Assessor técnico	1	Pode constituir uma função diretamente vinculada ao titular, ou vinculada a departamentos. Às vezes é exercida eventualmente, por profissionais que não são do quadro.
Técnico de departamento	3	Pessoal técnico, sem cargo de chefia, em exercício num departamento.
Inspetor escolar	1	Curiosamente essa denominação apareceu, e, embora ultrapassada, deve corresponder à função de supervisão.
Especialista em educação	2	Denominação vaga, função indefinida em algumas secretarias.
Diretor de escola	1	Embora a gestão da escola não fosse a direção principal do curso, essa inscrição foi aceita.
Professor	1	Trata-se de professor com perspectivas de desejo de atuação em sistemas.
Membro de Conselho Municipal de Educação	1	Essa cursista registrou também a função de professora da rede.

Fonte: Quadro elaborado para a publicação, LUZ, Ana Maria de Carvalho e JESUS, Tércio Rios de. **A formação de Gestores: desafios e perspectivas de saberes em construção.** p, 79, onde os autores tecem alguns comentários avaliando os cursos de formação continuada.

APÊNDICE F

Formação dos alunos turma 01 do curso de formação continuada de gestores de unidades escolares - PROGED/ISP-UFBA.

Nível do curso	Área do conhecimento - Especialização (tipo)	Nº de alunos
Nível médio (5)	Magistério	3
	Outros	2
Superior completo (20)	Letras	1
	Pedagogia	15
	Estudos Sociais e Pedagogia	1
	Licenciatura em Educação Física	1
	Geografia	1
	Ciências Sociais	1
Superior em curso (6)	Pedagogia	1
	Normal Superior	5
	Letras	2
	Biologia	2
Especialização concluída (13)	Metodologia da Língua Portuguesa	1
	Gestão em Educação	1
	Educação Infantil	1
	Gestão Ambiental	2
	Alfabetização e Psicopedagogia	1
	Educação de Jovens e Adultos	1
	Organização Educacional/Psicologia da Educação/ Alfabetização/Pedagogia Empresarial	1
	Gestão Escolar	1
	Psicopedagogia	1
	Administração e Recursos Humanos	1
	Gestão e Geografia do Brasil	1
	Metodologia e Prática do Ensino Superior	1
	Supervisão Escolar/Educação Infantil	1
Especialização em curso (4)	Gestão Ambiental	1
	Gestão de Pessoas	1
	Metodologia do Ensino Superior	1
	Docência do Ensino Superior	1
	Metodologia do Ensino de Contabilidade	1
Mestrado em curso (1)	Mestrado em educação	1

Fonte: Quadro elaborado para a publicação, LUZ, Ana Maria de Carvalho e JESUS, Tércio Rios de. **A formação de Gestores: desafios e perspectivas de saberes em construção.** p, 92, onde os autores tecem alguns comentários avaliando os cursos de formação continuada.

APÊNDICE G

Situação ocupacional dos alunos turma 01 do curso formação continuada de gestores de unidades escolares - PROGED/ISP-UFBA.

Função	Nº de cursistas	Observações
Diretor	17	Titular da gestão escolar.
Professor e vice-diretor	6	É frequente o acúmulo de função de professor com a de vice-diretor, ora numa mesma escola, ora em escolas diferentes.
Coordenador Pedagógico	5	Função ora exercida com vínculo na secretaria de educação, para atendimento a várias escolas, ora com vínculo exclusivo com uma determinada escola.
Gerente de Educação e Coordenador	1	Nesse caso o cursista é Gerente do <i>Programa Educar para Vencer</i> e coordenador pedagógico vinculado à prefeitura municipal (vínculo temporário).
Vice-diretor	2	Substituto do titular e co-participante da gestão da escola.
Coordenador e Professor	1	Função acumulada, situação frequente.
Secretário Escolar	2	Vínculo com a escola.
Professor	4	Justifica o desejo de fazer o curso para mudança de nível.
Supervisora Municipal	1	Função de supervisão, vinculada à secretaria municipal de educação (efetiva)

Fonte: Quadro elaborado para a publicação, LUZ, Ana Maria de Carvalho e JESUS, Tércio Rios de. **A formação de Gestores: desafios e perspectivas de saberes em construção.** p, 91, onde os autores tecem alguns comentários avaliando os cursos de formação continuada.