

**FACULDADE CALAFIORI
PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

REGINA APARECIDA CANDIDO DE OLIVEIRA

**A AÇÃO SUPERVISORA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES**

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG
2012

REGINA APARECIDA CANDIDO DE OLIVEIRA

A AÇÃO SUPERVISORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori – Calafiori, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Pós Graduação em Gestão Escolar.

Orientadora: Prof^a Dra. Camila José Galindo

Co-orientadora: Prof^a. Doutoranda Valéria
Cristina Gimenes Prado

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2012

A AÇÃO SUPERVISORA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

AVALIAÇÃO: () _____

Prof^a. Dra. Camila José Galindo

Professora Orientadora

Prof^a. Doutoranda Valéria Cristina Gimenes Prado

Professora Co-orientadora

Prof^a. Especialista Adriana Regina Silva Leite

Professora Avaliadora da Banca

Prof^a. Especialista Sara Maria Caixeta de Oliveira

Professor Avaliador da Banca

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por oportunizar a realização desta conquista tão desejada.

Agradeço a colaboração da Prof^a Dra. Camila pela dedicação, ética e partilha de práticas, saberes e experiências.

Agradeço a Prof^a Valéria pela contribuição, pelas intervenções e auxílio neste trabalho.

À minha família, pelo apoio e estímulo em todos os momentos do meu caminhar.

“(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (...) quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. (PAULO FREIRE, 1999, p.22).

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	12
2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO LEGAL.....	14
2.1 – Financiamento das ações de formação continuada no Brasil.....	19
3 - A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA....	28
3.1 – Desafios da formação continuada.....	30
4 - CONCEPÇÕES TEÓRICAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES	36
4.1 – Reflexão e Reflexão crítica.....	39
4.2 – Práticas pedagógicas – complexidade do trabalho docente.....	43
5 - A FORMAÇÃO DO FORMADOR: ALGUNS DESAFIOS.....	50
6 - AÇÃO SUPERVISORA.....	58
7 - CONCLUSÃO.....	72
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– Escala de implantação financeira do Fundeb.....	23
QUADRO 2 – Fonte de recursos do Fundeb.....	24
QUADRO 3 – Características da consciência da educação crítica pedagógica pós-moderna.....	33
QUADRO 4 – Modelos de profissionalismos de ensino.....	39
QUADRO 5 – Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa.....	45
QUADRO 6 – Diferenças entre pesquisa e prática reflexiva.....	46
QUADRO 7 – Dez domínios de competências na formação continuada.....	47
QUADRO 8 - Classificação dos paradigmas da educação.....	50
QUADRO 9 – Ação supervisora.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAE - Conferência Nacional de Educação

FPE - Fundo de Participação dos Estados

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEF – Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação do Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT - Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IPlexp - Imposto sobre Produtos Industrializados (exportações)

IPVA - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores

ITCMD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis

ITRm - Imposto Territorial Rural dos municípios

LDB – Leis de Diretrizes e Base

MDE - Manutenção e desenvolvimento do ensino

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para cooperação e desenvolvimento econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDEMG -Plano decenal de educação do Estado de Minas Gerais

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SRE – Superintendência Regional de Educação

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar na literatura acadêmica referenciais que deem suporte à defesa da ação supervisora como uma ação formativa, participativa e reflexiva. Identificar as práticas pedagógicas dos professores e como as realizam, buscando contextualizar as ações que realizam e as necessidades inerentes ao fazer. Apontar sugestões e alternativas para a ação supervisora mediante as necessidades levantadas pelos diversos autores. Considerando que o supervisor deve ser aquele que unifica, reúne, articula e propõe sugestões de mudança, estará realizando sua função? Quais os instrumentos utilizados e quais resultados são obtidos? Estes são satisfatórios? Quais soluções se mostram viáveis para a ação supervisora? Essas questões elucidam a problemática da relação que se estabelece entre supervisor e professor no contexto de trabalho. No bojo dessa relação, vê-se a emergência de dois conceitos que a permeiam: formação e reflexão sobre a ação. Isso porque acreditamos ser a relação profissional também uma relação formativa, já que é orientada sob critérios pedagógicos, e uma relação reflexiva, já que se pressupõe a existência de uma relação em que a ação profissional e sua qualificação por meio de formação continuada são o foco de análise.

Palavras chave: Formação continuada. Educação. Ação supervisora.

ABSTRACT

This paper aims to identify in scholarly literature baselines supporting the defense that the supervisory action may also be formative, participative and reflexive, identifying educational practices and the way teachers perform them in a contextualized manner, besides all needs that do not depend on performance. The results must suggest alternatives for the supervisory action under the needs raised by different authors. Since the supervisor must be the person who unifies, gathers, articulates and offers suggestions for changes, is it possible to say he is doing his job? What instruments did he use and what are the results? Are they reasonable? What are the possible solutions for the supervisory actions? These matters clarify the issue on the kind of relationship established between the teacher and the supervisor at work. In the heart of this relationship, there are two concepts to be urgently considered: formation and reflection about the action. That happens because we believe the relationship at work is also formative, since it is guided under educational criteria. By being reflexive, we believe that happens because the existence of a relationship whose professional action and qualification through continuous training is the target for analysis is possible.

Key words: Continuous training. Education. Supervising action.

1 INTRODUÇÃO

A área educacional possui diversos problemas, motivo de reflexão que diretamente vinculam-se à ação de professores e especialistas da educação na questão da aprendizagem escolar. Um deles está na constante observação de uma lacuna entre o que propõe o supervisor, o que busca o professor quando orientado e os resultados de tudo isto.

Mediante esta situação, é necessário buscar soluções para este desencontro, visto que na sua maioria o supervisor se desdobra entre muitas funções tentando auxiliar o professor, obtendo resultados não satisfatórios, sendo responsabilizado pelo resultado obtido. Analisar o conjunto educacional engloba pensar em como fomos educados e como estamos agindo neste contexto, sempre reproduzindo atitudes de acomodação e conformismo. Analisa Freire(1976)sobre a maneira de como ditamos ideias, não oportunizando conversas, discussões e a expressão de opiniões. Enfatiza que o trabalho é realizado a respeito do educando e não junto dele, não propiciando autenticidade e liberdade de pensamento.

Diante das perspectivas de inovação, o supervisor escolar representa uma figura de inovação que assume o papel fundamental de decodificar as necessidades, a fim de fazer com que sejam cumpridas as normas administrativas como também de facilitador da atividade docente, buscando assim garantir e promover o sucesso do aprendizado. Assumindo uma posição na qual "(...) abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de 'problematizador' do desempenho docente" (MEDINA, 2001, p.32), conseguindo assim melhores resultados e possibilitando uma parceria positiva.

O presente trabalho tem como objetivo identificar na literatura acadêmica referenciais que deem suporte à defesa da ação supervisora como uma ação formativa e reflexiva. Identificar as práticas pedagógicas dos professores e como as realizam, buscando contextualizar as ações que realizam e as necessidades inerentes ao fazer. Apontar sugestões e alternativas para a ação supervisora mediante as necessidades levantadas pelos diversos autores.

Considerando que o supervisor deve ser aquele que unifica, reúne, articula e propõe sugestões de mudança, ele estará realizando sua função? Quais os

instrumentos são utilizados e quais resultados são obtidos? Estes são satisfatórios? Quais soluções se mostram viáveis para a ação supervisora?

Essas questões elucidam a problemática da relação que se estabelece entre supervisor e professor no contexto de trabalho. No bojo dessa relação, vê-se a emergência de dois conceitos que a permeiam: formação e reflexão sobre a ação. Isso porque acreditamos ser a relação profissional também uma relação formativa, já que é orientada sob critérios pedagógicos, e uma relação reflexiva, já que se pressupõe a existência de uma relação em que a ação profissional e sua qualificação por meio de formação continuada são o foco de análise.

O supervisor educacional deverá ser capaz de planejar, modificar, desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e daí gerar estratégias específicas para a ação; e deste modo ser capaz de desenvolver e adotar esquemas conceituais autônomos e não condicionados, compreendendo que um modelo de supervisão não serve a todas as realidades e que precisa de adequações.

Para uma ação supervisora atualizada é necessário refletir algumas sínteses do cotidiano escolar que permeiam sua atuação e que se encontra atrelada a muitas situações aparentemente corriqueiras, porém importantes, conforme Medina (2001, p.29) destaca:

- ✓ da escola como instituição social fincada numa sociedade que tem sua base no sistema capitalista;
- ✓ do sentido que tem a educação e o ensino para este país;
- ✓ da posição que o sistema de ensino atribui para o supervisor como um dos agentes educacionais;
- ✓ da posição que o próprio supervisor se atribui como agente do ensino e da educação;
- ✓ do objeto de trabalho do supervisor escolar e da capacidade de observar o cotidiano para, através dele, transformar sua ação.

Notamos que deve haver um envolvimento consciente do supervisor no dia-a-dia escolar e de acordo com a sua realidade e que, a partir disto, o desempenho deste profissional pode ser aperfeiçoado e, conseqüentemente melhor trabalhado.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO LEGAL

Os anos de 1980, no Brasil, constituíram um período de grandes reformas e mudanças na área educacional, sustentadas pelo discurso de superação do ideário tecnicista que limitava o trabalho e a atuação dos professores, que se encontravam perante uma realidade de abandono da educação e das condições dos profissionais da área em um processo de racionalização e uniformização do ensino. Os professores posicionavam-se como meros “(...) figurantes sem voz na pesquisa e na prática educativa, os professores vivenciam, desde então, um processo de desprofissionalização e de crise de identidade profissional” (OLIVEIRA *et al*, 2005, p.360). Diante desta perspectiva, a necessidade de formação do professor tornou-se evidente. Os educadores, por sua vez, adquiriram uma percepção de posicionamento perante a realidade e a consciência de interferir para gerar transformações positivas. Nesse aspecto, surgiram novas ações no campo da formação docente e, concomitantemente, professores e outros trabalhadores se organizavam em debates e movimentos que culminaram com a promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 23 de dezembro de 1996, houve grande reformulação na educação no que tange à formação continuada. E, conseqüentemente, a ampliação extrema de programas de formação em larga escala das mais variadas naturezas e formatos (GATTI, 2008). A LDB estabelece a exigência de nível superior para a formação dos professores da educação básica e que a formação inicial destes profissionais deve ser principalmente das instituições de nível superior. Nos termos do artigo 62 - “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)”. No artigo 63, sobre os programas de formação:

Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2010, p. 47)

Em seu artigo 67 sobre a valorização da capacitação dos profissionais destaca o aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, reforçando a necessidade da elevação no nível de formação dos profissionais em exercício. Já o artigo 87 destaca a Década da Educação, oportunizando um período transitório de dez anos para que os sistemas de ensino e os profissionais da educação em exercício estejam devidamente adequados às novas exigências. Ponderando o acréscimo das reivindicações da formação de todos os professores para a formação superior a instância governamental tem se esmerado com a finalidade tanto de preparo destes novos profissionais quanto na elevação no nível da formação em exercício. (GATTI e BARRETO, 2009)

Na visão de Mello (2000, p.98), a LDB incorporou experiências adquiridas anteriormente aliadas à colaboração entre os entes da federação, se consolidando “ tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino (...) entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos”.

Devido à promulgação da LDB com incentivo à formação e com o direito e a obrigatoriedade do Estado, gerou-se um aumento de interesses e ações voltadas à formação continuada, criando um desafio e um problema diante da necessidade da formação mas a presteza do cumprimento. Para Gatti (2008), a legislação impulsionou a oferta de cursos que se expandiram em larga escala. Porém, a qualidade desta aceleração não foi acompanhada, gerando uma deficiência na formação dos profissionais. Saviani (2009) concorda que uma formação rápida e de baixo custo gerou uma qualidade educacional inferior. Quanto às políticas relacionadas à formação dos professores, sua precariedade e “sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p.148). Na visão da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2001, p.2), devido à proeminência social da ação educativa e às inerências de suas responsabilidades, a formação dos profissionais da educação deve ser pautada numa rigorosa qualificação acadêmica, e que sejam evitadas “ formas simplificadas e aligeiradas na

definição do seu processo de formação”. E em consonância com esta questão, para Oliveira *et al* (2005, p. 362), como implicação da exigência da lei, “(...)multiplicaram-se cursos superiores de formação de professores, nem sempre de qualidade aceitável”. Evidenciando-se a urgência na revisão dos cursos de formação continuada que são amplamente ofertados apenas cumprindo o que define a Lei, mas não atingindo seu objetivo principal que é a formação de um profissional competente, crítico e consciente com o trabalho focado na aprendizagem do aluno.

No final do século XX, a formação continuada tornou-se condição fundamental para o trabalho sendo considerada como aprofundamento, avanço e atualização na formação profissional. Gerando, assim, a necessidade da ampliação de políticas nacionais e regionais no auxílio de problemas característicos de nosso sistema educacional, que inspiraram a iniciativa de programas de formação continuada principalmente na rede pública porque os cursos básicos não davam o retorno esperado, como afirma Gatti (2008, p.58):

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 desta educação --posto nas discussões internacionais --, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais .

Em 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual delibera que: “A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional”. (BRASIL, 2000) O PNE também visa a melhoria da qualidade do ensino decorrente de sua valorização complementada por “(...) 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, 2000)

Sabe-se que a melhoria da qualidade do ensino não se limita apenas à formação continuada, mas envolve também investimentos na educação, na produção de condições favoráveis aos profissionais do ensino que exercem papel de suma importância na educação e na sociedade. Em suas diretrizes, o PNE

apresenta a preocupação do poder público com a qualificação do profissional da educação. E, em certa medida, atenta-se para a valorização do magistério, a qual deve ser cumprida por meio de ações diretas dos sistemas de ensino quanto à formação profissional em serviço, a jornada de trabalho única e exclusiva para a escola e um salário coerente. O último requisito se refere ao profissional no exercício do compromisso social e político do magistério.

Nesta perspectiva, a valorização do magistério evidencia a importância do Poder Público em prover aos profissionais do magistério formas de alavancar a carreira profissional, "(...) sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores" (BRASIL, 2000). No entanto, a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelos órgãos reguladores, as secretarias estaduais e municipais de educação e deverá se estender aos profissionais das áreas técnicas, administrativas. O PNE (2001) estabelece a obrigatoriedade de os Estados e Municípios elaborarem, junto ao Poder Legislativo correspondente, a proposta de um plano decenal próprio.

O PDEMG (Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais) é decorrência da determinação legal, bem como do fato de que a educação deve ser um impulso no desenvolvimento do Estado, através da disseminação do conhecimento associadas ao crescimento, a eficiência e a produtividade, que compõem as alicerces do êxito. O Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais "(...) constitui-se em um documento orientador, articulador e propositivo das políticas públicas para a educação mineira"(BRASIL, 2011).

O anexo I, que se refere às Ações Estratégicas, postula sobre: "(...) à garantia de participação dos profissionais da educação nos programas e cursos de formação continuada em serviço, promovidos de forma compartilhada pelas redes municipais e pela rede estadual(...)"(BRASIL, 2011).

Apoiada na nova Lei de Diretrizes e Bases LEI 9.394/96 (BRASIL, 1996), Tanuri (2000, p. 85) destaca que a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade deve contemplar a diversidade de instituições formadoras, em níveis médio e superior e, sobretudo, as de iniciativa pública. Segundo ela, "(...) os cursos de Pedagogia, no ano de 1994, indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, com cursos atrelados à iniciativa privada, e concentrados na região sudeste".

Assim, tais dados não reforçavam a idéia de adoção do modelo único de formação em nível superior.

Gatti (2010), por sua vez, destaca que nos períodos entre 2001 e 2006 o aumento da oferta de cursos de Pedagogia praticamente dobrou. Enquanto as demais licenciaturas apresentaram um aumento de cerca de 52%, a Pedagogia alcançou 94%. Mas a proporção de matrículas ficou bem aquém do esperado: 37% para a Pedagogia e 40% para as demais licenciaturas.

Gatti e Barreto (2009) destacam que é baixo o número de concluintes nesses cursos, indicando uma evidente diminuição de interesse pela carreira docente. O Censo da Educação Superior de 2007 também aponta para essa problemática ao destacar que as matrículas nos cursos específicos das disciplinas do magistério (Formação de Professores de Disciplinas Específicas) foi menor em algumas disciplinas em 2007, comparativamente ao ano de 2006, sendo os únicos cursos de nível superior com números negativos de crescimento no país. E em 1999, o CNE (Conselho Nacional de Educação) publica uma resolução que evidencia uma grande preocupação com a articulação das diferentes modalidades formativas de professores e sugerindo diferentes formas institucionais em alguns artigos como: assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação com projeto institucional próprio de formação de professores. Nessa resolução atenta-se à qualidade do corpo docente para os Institutos Superiores de Educação, com exigências específicas e superiores a outros cursos de graduação no país. A autora ainda destaca que:

As normatizações e autorizações de cursos formadores de professores, posteriores a essa resolução, permitem a instauração de escolas normais superiores, isoladamente, e o número destas cresce, mas o mesmo não acontece com os ISEs, com o que vai se perder gradativamente a idéia de organicidade na formação de docentes. Essa perda também se acentua com as diretrizes curriculares para cada curso de professor “especialista”, sendo deixada em segundo plano à consideração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, ao mesmo tempo em que proliferam licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas. A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos (GATTI e BARRETO, 2009, p.46).

A recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação traz insegurança aos educadores e suas associações e também às instituições de ensino superior, pois “teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades” (TANURI, 2000,p.85).

Na visão de Libâneo e Pimenta (1999), iniciativas de reformulação nos currículos e inovações no que tange à formação, as competências e outros não são suficientes. É imprescindível “(...) 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” (LIBANEO e PIMENTA, 1999, p.241). Apesar de toda movimentação do governo na finalidade da valorização do professor, a situação atual é preocupante “ devido a omissões que se acumularam (...) avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstram a magnitude e a complexidade do problema” (GATTI e BARRETO, 2009, p.8).

A ANFOPE-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, em audiência pública, defende a formação do profissional da educação com a finalidade de contribuir para a constituição das diretrizes nacionais para a formação dos profissionais da educação. Salienta que as Diretrizes Nacionais para a formação de profissionais devem estar voltadas a valorização do profissional da educação, definindo ações concretas e efetivas, assegurando condições satisfatórias. Neste aspecto, orienta que a formação inicial e continuada, através de ações estratégicas, se proponham “ além de atender à atual conjuntura do país que exige a formação de um grande número de profissionais (...) favoreça o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis à vivência no mundo contemporâneo” (ANFOPE, 2001, p.2).

2.1 Financiamento das ações de formação continuada no Brasil

A temática do financiamento da educação tem assumido importante papel na compreensão da organização e da gestão da educação, constitui-se em uma tarefa complexa constituída de muitos limites (BRASIL, 2006, p.10). O próprio governo

reconhece que nosso país tem uma dívida histórica com a educação. Nesta perspectiva, constata-se como consequência uma realidade onde milhões de adultos não tiveram acesso à educação na idade própria, resultando em milhões de analfabetos, além dos jovens e adolescentes que estão fora da escola ou com disparidade na idade-série”. As discussões acerca do financiamento da educação têm perpassado os debates sobre a democratização da educação e da escola por meio do acesso e permanência com qualidade social, a melhoria da qualidade do ensino e a garantia dos direitos dos cidadãos, como vimos na Constituição Federal/88 e na LDB/96 ” (BRASIL, 2006, p.44).

A Constituição Federal e a LDB, além da organização e da vinculação de recursos, estabelecem também importantes preceitos que demarcam a integração, a colaboração e as responsabilidades dos entes governamentais em relação à educação. A organização do sistema educacional brasileiro, conforme a legislação, caracteriza-se pelo regime de colaboração na divisão de competências e responsabilidades entre os entes federados (União, estados e municípios) o que se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino. Garantindo a oferta da educação básica, conforme determina a Constituição Federal de 1988 que vincula um percentual de recursos específicos a cada ente governamental, conforme o artigo 211. Entretanto, a efetiva descentralização vem se constituindo aos poucos e se apresenta como um grande desafio (BRASIL, 2006, p.23). A LDB delibera os gastos que podem ser e os que não podem ser considerados como Manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), com o objetivo de impedir que esses recursos continuassem a ser utilizados para financiar ações ou despesas que não se destinam à educação (BRASIL, 2006, p.38).

Em seu artigo 68, a LDB versa que os recursos públicos destinados à educação advém de:

- I – receita de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV – receita de incentivos fiscais;
- V – outros recursos previstos em lei (BRASIL, 2010, p.49).

A LBD postula em seu artigo 69, as alíquotas referentes à União (18%), e aos estados, Distrito Federal e municípios, (25%), ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos. Estando vinculados constitucionalmente a receita de impostos aos recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). E em seu artigo 70, refere-se à remuneração, aperfeiçoamento de docentes e outros profissionais da educação.

Desde janeiro de 2007 está em vigor o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que foi criado pela Emenda Constitucional nº. 53/2006 e em 20 de junho de 2007, foi regulamentado pela Lei 11.494, e pelo Decreto nº. 6.253/2007, e se estenderá até 2020, em substituição ao antigo Fundef. Existem muitas mudanças efetivadas no financiamento por meio do Fundeb em relação ao Fundef, que vão desde o tempo de vigência do Fundo, a abrangência, o montante de recursos e sua progressiva expansão, as fontes de recursos que comporão o novo Fundo até o número de alunos que devem ser beneficiados. O antigo Fundo (Fundef), teve sua vigência legal no período de 1998 até dezembro de 2006, foi planejado para vigorar por uma década prevendo financiar o ensino fundamental. A OCDE (2005) - Organização para cooperação e desenvolvimento econômicos -, que reúne 30 países na busca de soluções aos problemas enfrentados mundialmente nos âmbitos econômico, social e ambiental através de esforços cooperativos envolve os membros em troca de experiências e busca respostas para problemas comuns entre os países, bem como identifica resultados positivos, divulgando por meio de pesquisas os resultados obtidos. Posiciona-se e analisa positivamente o antigo FUNDEF, mensura sobre o fato da distribuição dos recursos onde :

(...) a remuneração de professores já pode ser interpretado como um passo no sentido da melhoria da qualidade, na medida em que uma melhor remuneração aumentará a atratividade do magistério. O investimento na capacitação de professores é outro importante passo no aumento da qualidade da educação. Com este propósito, tendo em vista o crescente papel do FUNDEF no aumento do índice de matrículas na educação fundamental e que a taxa permanece relativamente baixa no ensino médio, a discussão atual sobre estender o FUNDEF ao ensino médio poderia ser aprofundada.
(p.220)

O que posteriormente ocorreu com a instituição do FUNDEB, no qual o Ensino Médio passou a ser contemplado. A regulamentação do FUNDEB é um

importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta consideravelmente o volume anual dos recursos federais e apresenta como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

Cabe ainda destacar que, conforme os artigos 21 e 22 da Lei nº. 11.494/2007, os recursos do Fundeb(2009) que devem ser aplicados da seguinte maneira:

- a) 60% dos recursos recebidos anualmente, destinados a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no segmento da educação básica.
- b) 40% restantes, em outras ações de manutenção e desenvolvimento do ensino (§ 1º do art. 21 da Lei nº. 11.494/2007), no segmento da educação básica da competência do respectivo ente governamental, como, por exemplo:
 - b.1) remuneração dos demais profissionais da educação (auxiliar de serviços gerais, auxiliar de administração, secretário da escola, merendeira dentre outros);
 - b.2) capacitação do pessoal docente (formação inicial ou continuada) e demais profissionais da educação (formação continuada) por meio de programas com esse objetivo. (BRASIL ,2009, p.19)

Segundo Galindo e Inforsato (2005, p.81), existe uma carência de pesquisas voltadas à avaliação de ações de programas, cursos ou propostas institucionais em formação continuada, bem como as de iniciativa civil (como as ações de ONGs e associações) cada vez mais frequentes. Acrescenta ainda que estas pesquisas poderiam auxiliar na elucidação de questões ainda desconhecidas. E ainda podemos identificar “(...)que, para melhorar a qualidade, a abrangência e a relevância da educação, é necessário aumentar de forma significativa os fundos a ela destinados, buscando uma maior eficiência no emprego desses recursos e na equidade da sua distribuição” (COCHABAMBA, 2001, p.5).

O mecanismo de captação e redistribuição na proposta do Fundeb é similar ao do Fundef. Isso significa que o Fundeb, que inclui a educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio), tem sua duração de 14 anos, com um fundo de financiamento único. A sua implantação ocorre de forma gradativa, objetivando ampliar os investimentos anuais, inclusive os provenientes da União, complementando os recursos quando o valor anual por aluno, nos estados e no Distrito Federal não alcançar o mínimo definido nacionalmente. O valor, a ser repassado pela União, considerará os valores mínimos diferenciados para cada etapa e modalidade de ensino da educação básica. O Fundeb capta parte dos

recursos dos estados e municípios, redistribuindo-os de acordo com o número de alunos matriculados na educação básica da rede pública.

Escala de implantação financeira do Fundeb

UF	Origem dos recursos	Contribuição à formação do Fundo			
		2007	2008	2009	2010 a 2020
Estados, Distrito Federal e municípios	FPE, FPM, ICMS, LC 87/96 e IPIexp (*)	16,66%	18,33%	20%	20%
	ITCMD, IPVA, ITRm e outros eventualmente instituídos (*)	6,66%	13,33%	20%	20%
União	Complementação federal (**)	R\$ 2 bilhões	R\$ 3 bilhões	R\$ 4,5 bilhões	10% da contribuição total de Estados, DF e municípios

(*) Inclusive receitas correspondentes à dívida ativa, juros e multas relacionadas aos respectivos impostos.

(**) Valores originais, a serem atualizados com base no INPC/IBGE.

Quadro 1: Escala de implantação financeira do Fundeb

Fonte: Brasil(2008,p.8)

Na tabela acima identificamos a origem dos recursos do financiamento da educação onde os entes federados contribuem com uma parcela ainda insuficiente de impostos para a manutenção educacional. A realidade identifica uma necessidade de maiores volumes de investimentos para o crescimento educacional do país.

No quadro 2, especificamos as fontes citadas no quadro 1 e suas devidas participações as quais são compostas de recursos que compõem o FUNDEB e advêm da cesta de impostos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e que envolvem vários tributos:

Fonte de recursos do Fundeb
20% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM;
20% do Fundo de Participação dos Estados – FPE;
20% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS;
20% do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp;
20% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº. 87/96);
Complementação da União;
Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações –ITCMD;
Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA;
Quota Parte de 50% do Imposto;
Imposto Territorial Rural devida aos municípios – ITRm.

Quadro 2 : Fonte de recursos do Fundeb

Fonte:Brasil(2008,p.8)

Entre os objetivos e metas do PNE (2000, p.93 a 95) sobre o financiamento da educação estão a elevação nos próximos 10 anos do PIB de 0,5% para atingir o mínimo de 7%, e a implementação e criação de mecanismos de fiscalização e controle, que legitimem a automaticidade dos repasses. Também garantir o suporte financeiro às metas constantes deste PNE, priorizando nos municípios a educação infantil e nos Estados, o ensino médio, bem como a educação de jovens e adultos(EJA). E ainda estabelecendo critérios objetivos que gerem o repasse de recursos diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino .

Os investimentos e o financiamento na educação, em especial, na formação continuada são focos de incessantes questionamentos.

Todavia, ao mesmo tempo em que se traçam normatizações para o estabelecimento de ações, estabelece-se um impasse para sua concretização, uma vez que na realidade brasileira, na maior parte dos municípios e também de muitos estados, há uma exigüidade de recursos materiais e humanos dentro dos órgãos públicos que devem assumir o papel de maior responsabilidade na área. Tanto no que diz respeito às implementações das ações propriamente ditas quanto ao levantamento de demandas sobre a educação continuada.(GALINDO E INFORSATO, 2008, p.4.5)

Ainda cabe destacar que “Além disso, são necessários maiores esforços para proporcionar serviços educacionais de melhor qualidade, buscando atingir a equidade, dadas às sérias diferenças que persistem,entre os países e dentro deles” (COCHABAMBA, 2001, p.2).

Segundo Marin e Sampaio (2004 ,p.1204), se evidenciam mais nas décadas 1980 e 1990, “(...) as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já presentes e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais”.

O governo, por sua vez, demonstra envolvimento nas questões educacionais, inclusive menciona que “a Educação e seu financiamento não serão tratados neste PNE como um problema econômico, mas como um uma questão de cidadania” (BRASIL, 2000).

Em contrapartida, se posicionam os investimentos internacionais aos quais está condicionada a educação brasileira. A análise crítica sobre o tema dos recursos da educação é que nos permite compreender as relações essenciais entre a necessidade de manter e fortalecer o sistema capitalista não só no Brasil, mas favorecendo a economia mundial, por meio da atuação incisiva dos organismos internacionais nas definições de nossa educação e estruturação curricular. Segundo Queiroz (2011, p.6 e 7), financiada pelo Banco Mundial, em diversos países surgiram instituições não universitárias com a seguinte finalidade: “(...) a criação desses vários tipos de instituições de ensino superior, não é para atender de forma qualitativa os anseios dos trabalhadores (...) dos países periféricos, para os quais são elaborados e direcionados esses cursos (...)” mas voltados aos interesses do mundo do capital. Aparentemente o acesso é facilitado ao ensino superior como segue “(...) o ensino à distância se insere como uma das estratégias do Banco para a diversificação das instituições de ensino superior, o qual destaca que esse método de ensino pode ser eficaz e para aumentar a um custo moderado (...)”, omitindo as reais finalidades quanto à educação superior.

A Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2001) pontua a atuação do Banco Mundial que atende aos padrões da globalização, sendo reprodutor de modelos de outros países e, portanto, não se adequando às necessidades reais da formação.

O Banco Mundial, pelos sistemas do governo, identificou a necessidade de investimentos na formação continuada mediante a constatação dos problemáticos desempenhos escolares em que se baseia sua atuação. “Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações(...)” (Gatti, 2008, p.62). Situação esta que possibilite uma nova

economia mundial e que os formadores, professores e alunos estejam bem preparados para o que se propõe:

A equação proposta quando se coloca a questão como foi anteriormente delineada é simples: melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo. Cabe perguntar: essa equação é mesmo verdadeira? É suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético? Claro que não estamos descartando a necessidade de uma formação educacional sólida para todos em prol de vagos culturalismos ou modismos emergentes, mas estamos perguntando se, na ordem dos valores, apenas os materiais e econômicos devem prevalecer nas perspectivas educacionais. (GATTI, 2008, p.68)

Conforme Queiroz (2011), os artifícios do Banco Mundial têm a participação dos governos locais, voltados à concessão dos interesses da burguesia nacional e internacional, visando o financiamento não sendo exclusivamente público mas bastante intenso do setor privado no ensino superior público. Cabe ainda enfatizar que intencionalmente buscando a exploração de capital que o Banco Mundial;

(...)transforma os serviços sociais, como a educação, como ações destinados aos “pobres” através das políticas sociais focalizadas e compensatórias, e amplia o processo de privatização das políticas sociais para aqueles que podem pagar pelos serviços privados. Nesse contexto, há um culto ao individualismo, estimulando que um indivíduo ao educar-se e se tornar competitivo estaria atingindo a sua “empregabilidade”. Nesse discurso o desemprego e a “pobreza” aparecem como consequências da incapacidade individual, omitindo que o desemprego estrutural e a desigualdade econômica e social são necessários para manter e reforçar o sistema capitalista . (p.13)

Nesta perspectiva, como nortear a educação para um melhor entendimento da relação políticas públicas e educação? “Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo?” (Gatti, 2008,p.63).

(...) nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular

no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis (...). A crítica aqui é conceitual, é das práticas históricas e das concepções de ser humano, como também vem do aporte de investigações científicas que nos fazem ter dúvidas quanto à equação “competência XY induzida = sucesso profissional”.

Como argumentam Galindo e Inforsato (2008, p.85.86), perante uma sociedade em transformação persiste a urgência de novos paradigmas educacionais:

A ausência de compromisso com esta temática, tão errática e intermitente, reitera nossos apontamentos acerca da insuficiência dos modelos de gestão para esta área de formação, a maioria deles inspirados nas Secretarias Estaduais, o que inibe propostas mais arrojadas e mais condizentes com as necessidades locais (...). A importância de adequação das propostas de ações de formação às necessidades impostas se faz premissa necessária à resolução de problemas e dificuldades *emergentes* no campo da formação continuada e à superação de modelos e práticas ineficazes.

Segundo o Plano Nacional de Educação (2000,p.89) é primordial a devida aplicação dos recursos e a transparência nas ações, pois “Financiamento e gestão estão indissoluvelmente ligados. A transparência da gestão de recursos financeiros e o exercício do controle social permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação”.

A garantia do financiamento da educação se coloca como algo imprescindível para a efetivação do direito à educação. O acompanhamento e a fiscalização da aplicação dos recursos, desde a regulamentação do Fundef, vêm se efetivando por meio de mecanismo de controle social.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Na década de 90, se destaca a formação inicial do professor, como meio de transformação da educação escolar com a participação efetiva do professor. Para Oliveira *et al* (2005, p.360:361) no que tange à formação de professores, as ações políticas atuais “(...) cumpre o papel de elevar os níveis de qualidade da educação nos países em desenvolvimento e, para promover a melhoria do conhecimento dos professores, privilegia-se a capacitação em serviço, sobretudo a formação continuada”.

Mediante esta realidade, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação, tendo como público-alvo os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Produzindo materiais de instrução e orientação para cursos à distância e semipresenciais, integrando várias áreas de formação. Com suporte técnico e financeiro oferecido pelo Ministério da Educação, coordenando o desenvolvimento do programa, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL,2005).

Em 2006, é instituído o sistema Universidade Aberta do Brasil, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância do MEC, ligada a Capes, em parceria com a Seed. Com o objetivo de promover a ampliação da oferta de formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica em distintas regiões do país, com a utilização de metodologias de EAD. Também, cursos para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica da rede pública, com apoio a pesquisas sobre metodologias inovadoras de TICs, todos voltados ao ensino superior. O MEC pretende ainda criar nos polos de apoio presencial, com centros de formação permanente prioritariamente localizados em lugares distantes com a finalidade de reduzir as disparidades na oferta de ensino superior e priorizando a formação inicial de professores em efetivo exercício e não graduados na educação básica pública (GATTI, 2009, p.99). Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade com o objetivo de difundir a ampliação de conhecimentos e trabalhar temas atuais no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. Mas Barreto se posiciona

quanto à atuação da UAB em relação ao seu portal que apresenta um "(...) discurso muitas vezes circular, partindo dos pólos e a eles retornando (...) os textos ficam restritos à dimensão operacional das formulações, sugerindo estar, no privilégio da técnica, a estratégia política fundamental da UAB" (BARRETO, 2008, p.927). Ainda acrescenta que este toque de modernidade quer ocultar para quem é ofertado e como é ofertado, ocorrendo o que ele intitula de democratização ilimitada com a oferta e ampliação da quantidade de pólos:

A ênfase na multiplicação dos pólos de formação de professores, especialmente a partir da tomada da "fábrica" como parâmetro, traz à tona a industrialização do ensino. No caso, a produção em série de professores é pensada como resultado do acesso às TIC, considerando os materiais de ensino veiculados através delas, com a eliminação de mediações pedagógicas historicamente constitutivas do processo de formação. O argumento central tem sido referido a valor incontestável ("democratização"), em um discurso circunscrito à racionalidade instrumental. (GATTI e BARRETO, 2008, p.930)

O Governo Federal, no decreto 6.755, institui a política nacional de formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, publicado no Diário Oficial da União em 30/01/2009 e seu Art. 1º versa:

Art.1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009, p.2)

O decreto especifica a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na promoção de programas com cursos de atualização e especialização de professores, cursos voltados à formação dos professores, em todas as modalidades. Oferecendo, a partir do decreto, condição igualitária nacional para todos os profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior (BRASIL, 2005). Todavia, estes cursos de especialização apenas contribuem com a formação profissional mas não têm certificação profissional, gerando apenas pontuação na carreira, e que não prevalecem como educação continuada (GATTI, 2008).

Diante destas constatações, o MEC em 2010, desenvolve vários modos de formação através de intersecretarias a fim de romper e superar a fragmentação

numa nova perspectiva, onde uma coordenação centraliza todos os projetos na figura de um coordenador institucional, mediante uma instância que abrigue a formação continuada como parte do trabalho docente universitário. Com a criação e fortalecimento de fóruns estaduais permanentes, criados pelo decreto 6765 de 2009 em praticamente todos os Estados, analisando as demandas e entendimentos das necessidades onde as SEE, Capes E UAB possam atuar diretamente.

3.1 Desafios da formação continuada

A educação enfrenta um momento complexo de muitos desafios para a formação continuada, seja para os formadores ou para os educadores. A cada dia, a oferta de atendimento escolar tem aumento pelos esforços de inclusão social, causando uma ação que envolve um maior número de professores atuando em todos os níveis de escolarização (GATTI e BARRETO, 2009, p.12).

Os desafios da formação continuada exigem simultaneamente “(...) uma prática docente mais contextualizada e autônoma e uma busca de eficiência e eficácia na realização de objetivos de ensino legitimamente colocados pelo poder público e pela sociedade” (GATTI e BARRETO, 2009, p.202). A situação exige uma mudança na postura do professor com a finalidade de potencializar seus conhecimentos, aliando em sua prática elementos de autonomia e eficiência.

Gatti, ao tratar a temática da atratividade da carreira docente, relata a preocupação de alguns países com a questão de que muitos professores experientes em atuação estão aproximando-se da aposentadoria, gerando então a necessidade de atrair novos professores,- também pela escassez dos mesmos -, além de formar e manter bons professores nas escolas. Também no Brasil nos últimos anos houve menos procura por parte dos jovens, segundo a sua pesquisa realizada com alunos concluintes do ensino médio. Um dilema enfrentado em nosso país é que “(...) observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez o candidato admitido por concurso tem a estabilidade nesse serviço, garantida por lei” (GATTI, 2009, p.9). Assim sendo, o projeto profissional é decorrência de fatores extrínsecos e intrínsecos, não considerando a profissão específica, mas enfocando entre outros motivos principalmente os benefícios e a questão da estabilidade. Como então elucidar esta questão?

Gatti (2009,p.15 a 17) enumera diversas opções positivas para este problema, citando o Relatório da OCDE (2005, 2006), destacando que uma de suas prioridades não é só atrair, mas preparar e reter bons docentes. Respeitando as diferentes realidades de cada país, algumas iniciativas são citadas pela autora que “(...)vão desde iniciativas para melhorar a imagem social e o status da docência, passando pelos salários e condições de emprego, programas de iniciação à docência, reestruturação da formação inicial e continuada, até incentivos especiais para atrair e manter professores”. Enumera experiências de alguns países perante este impasse educacional.

Na Inglaterra houve, na formação inicial nos últimos anos, uma reformulação que envolveu diversas estratégias através de um organismo público que desenvolve ações visando o aprimoramento da formação docente com a intenção de atrair professores qualificados e comprometidos com seu trabalho.

A Noruega, que apresenta um dos melhores níveis educativos, nos últimos anos, tem buscado melhorar os salários e as condições de trabalho de seus professores. Muitos países se estruturaram com a finalidade de que os professores permaneçam na profissão e não busquem exercer outras atividades e também que os professores não deixem a sala de aula sendo valorizados na sua atuação. Enfatiza o exemplo de Singapura, onde o professor que se aperfeiçoa muda de nível e pode conseguir aumento na remuneração.

Na Suécia ocorre um sistema voltado à remuneração de professores, mas individual, e que abrange sua qualificação, desempenho e responsabilidades assumidas. Destaca que, observando a atuação destes países, percebe-se que as iniciativas estão voltados à valorização deste profissional e melhorias em todos os aspectos que envolvem sua atuação, como a comparação com outras profissões com mesmo nível de formação e principalmente em sua qualificação. Define hipóteses para que a valorização profissional e sua promoção na carreira aconteçam sem que ele deixe a sala de aula ,ocupando uma posição hierárquica superior, mas seja reconhecido e promovido atuando como professor na função de ensinar e não de coordenar.

Diante da realidade da educação relatada, onde os profissionais experientes estão se aposentando e os jovens buscam outras opções diante da escolha da profissão, vários são os motivos que podemos elencar para justificar a pouca procura: desmotivação pela situação da educação, desvalorização do profissional,

falta de incentivo na profissão, descontentamento dos profissionais em exercício. E se há algum tempo atrás a segurança e estabilidade no emprego eram suficientes para atrair jovens para a carreira do magistério, atualmente a falta de políticas que incentivem esta escolha os afasta da profissão. Para Mello (2000), os únicos que ainda se interessam pela profissão são aqueles advindos dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental; os demais buscam outros cursos com visibilidade e desvinculados da docência. Os cursos de graduação enfocam o institucional, enquanto os formadores se preocupam com suas investigações, deixando de lado o ensino da educação básica.

Marin e Giovani (2007), em algumas análises de sua pesquisa sobre as condições dos alunos concluintes de cursos de formação inicial de professores, traçam o perfil desse alunado na dimensão específica do domínio da recepção e produção do texto escrito, assinalando a precariedade das condições de domínio destes conteúdos escolares básicos. Nesta perspectiva, concluem que “(...)a formação convencional está em crise, porém não se pode aceitar, no âmbito das questões de base da educação escolar, o despreparo dos professores para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Na circunstância analisada, a relação entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno precisa ser direta, é fulcral” (MARIN e GIOVANI, 2007, p.38). E ainda menciona que é válido considerar que a inserção na carreira é realizada mediante provas acerca de conhecimentos educacionais, e que esta formação incompleta traz muitas consequências.

Sampaio e Marin (2004, p.1209) tratam a precarização do trabalho dos professores em início de carreira e que antigamente a experiência contava muito como forma de auxílio na resolução de problemas de aprendizagem. As mais experientes auxiliavam as iniciantes e a troca era positiva. Segundo as autoras, nos dias atuais raramente acontece esta permuta e os registros e as anotações detalhadas já não são mais utilizados nas práticas de ensino. Todos estes fatores acarretam ainda mais desinteresse e desmotivação pela profissão.

De modo que, para suplantar estes desafios, a postura do educador deve mudar frente às adversidades da profissão e se assumir como gerador de mudança e transformação, capaz de mudar paradigmas e movimentar os profissionais da área a alcançar novos objetivos. A tomada de consciência oportuniza situações de inovações, reconhecimento de que o professor é propulsor de novas ideias e de consequente melhoria na sua qualificação. Segundo Kincheloe (1997, p.201.202),

as características da consciência da educação crítica pedagógica pós-moderna são estas:

Características da consciência da educação crítica pedagógica pós-moderna	
1	Consciência dos educadores dos professores sobre o poder no ensino e na educação profissional – A interferência das legislações na vida acadêmica como fator de entrave nos currículos escolares. Políticas impostas que pressupõe a elite no poder das instituições
2	Enfatiza a pesquisa-ação, motivando a leitura, escrita e pensamento
3	Consciência sobre as formas culturais e sociais dominantes, comportamentos e linguagem já existentes na escola e na perspectiva do professor
4	Baseada na concepção de uma educação comprometida e solidária , num movimento de pró-democracia, onde a formação inicial é direcionada às novas formas de consciência democrática e transformações emancipatórias

Quadro 3: Características da consciência da educação crítica pedagógica pós-moderna
Fonte: Kincheloe(1997,p.201.202)

Neste aspecto, Freire (1976, p.59) defende uma educação corajosa e reflexiva.

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão. Vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo das relações do homem com o mundo e do homem com os homens ,desafiando e respondendo ao desafio,alterando,criando,que não permite a imobilidade. A não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas . (p.43)

Segundo Kincheloe (1997, p.179), "Pesquisar é um ato cognitivo, porque ele nos ensina a pensar num nível mais elevado", ato que nos impulsiona a "(...) ir mais longe na nossa visão crítica pós-moderna de reforma escolar e usá-la como estratégia pedagógica para ajudar os professores a libertarem-se da prisão do pensamento modernista". Para o autor, a reforma educacional acontecerá a partir

da consciência de poder do professor, assumindo seu pensamento crítico pós-modernista e pós-formal e agindo a partir de suas experiências e não mais sob imposição hierárquica que não podem ser realizadas sem concordância. (KINCHELOE,1997,p.182). Nesse nível, a participação não deveria limitar-se a uma atividade sindical, mas estender-se à política de uma profissão emergente. Quando um ofício se profissionaliza, no sentido anglo-saxão, que opõe ofício e profissão, os índices mais seguros dessa evolução são um crescente controle coletivo dos profissionais sobre a formação inicial e contínua e uma influência mais forte sobre as políticas públicas que estruturam o seu campo de trabalho. (PERRENOUD, 1999, p.13) .

Na visão de Brzezinski (2000, p.201) “(...) o Estado é a agência contratante que assimila a maioria dos profissionais da educação, então, é ele um dos responsáveis pela degradação da profissão do professor e é para ele que se dirigem as reivindicações de valorização social e econômica do pedagogo, sem a qual não se reverterão muitos problemas que afetam a escola. “Ainda sobre as dificuldades da carreira educacional, o CONAE (2010, p.80), pontua a importância de “(...) destacar que os problemas atuais da profissão vêm implicando, paulatinamente, o aumento da desvalorização e da insatisfação profissional dos professores”. Concretamente, verifica-se a degradação da qualidade de vida, o que pode ser atestado pela alta rotatividade, pelo abandono da profissão, pelo absentismo, devido, em grande parte, a problemas de saúde.

No eixo da discussão destes desafios, Dalben (2004, p.9) coloca com clareza a atual situação educacional na qual nos deparamos com uma quantidade grande de profissionais da educação advindos de instituições de nível educacional com qualidade inferior e “(...) cursos de Licenciatura constituídos por eixos equivocados de concepção curricular, atrofiados em seus fundamentos teóricos, fragmentados em suas propostas curriculares e atomizados em instituições de pouca qualidade acadêmica”. Conclui que os cursos de formação continuada assumem o papel de suprir deficiências e carências decorrentes da formação inicial. Mediante pesquisas da temática, Galindo e Inforsato (2008) identificam que na grande proporção das necessidades envolvidas “(...) acusa deficiências na formação inicial dos docentes que, dificilmente uma formação continuada é capaz de suprir, pois toda ação que se diz contínua prevê uma base de fundamentação”. E que as incidências das deficiências alcançam a formação continuada na prática, de modo que se faz

necessário suplantam as inadequações da formação. Mello (2000,p.101) ainda acrescenta que na sua visão a situação se agrava quando os sistemas públicos, voltadas à educação básica, gastam vultosas quantias "(...) em capacitação de professores, dinheiro anualmente pago às mesmas instituições de ensino superior privadas e públicas para refazerem um trabalho que não foi bem feito durante a formação inicial dos professores".

4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Sobre as discussões do Fórum permanente de formação continuada de professores no seminário realizado em 2004, são apresentadas as concepções teóricas que vêm sendo apontadas pelos diferentes autores que em sua maioria, quando tratam à temática da formação continuada, que de acordo com Nóvoa (1992) citado por Dalben (2004), reorganiza e sintetiza esses modelos em dois grupos:

1 - Modelo estrutural - conglomerada a perspectiva universitária e escolar, baseado numa proposta anteriormente estabelecida, voltado à transmissão de conhecimentos e informações instrutivas. Também vinculados a agências detentoras de potencial e legitimidade informativa.

2 - Modelo construtivo – conglomerada o contratual e interativo-reflexivo. Baseado em uma ação iniciada pela reflexão, na qual interação, contexto, a articulação teoria e prática proporciona entre formadores e formandos uma relação em que são colaboradores.

Explicitando que o campo de desenvolvimento de um programa de formação continuada é implexo e o modelo adequado deve ser referente às necessidades dos envolvidos e participantes. Nesse contexto configuraram-se dois modelos contrapostos de formação de professores segundo Saviani (2009, p.148.149), o primeiro modelo predominam as universidades e demais instituições de ensino superior, enquanto o segundo voltou-se para as escolas normais :

a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.

Na visão de Kincheloe (1997, p.204.205), como um especialista adquire, utiliza e constrói o conhecimento tem a mesma relevância do que lhe é conhecido. O pensamento do professor se fundamenta sob várias formas de lidar e ensinar a pensar com os conhecimentos adquiridos no exercício da profissão a partir de suas próprias experiências. Adotando regras behavioristas, o conhecimento do professor é visto como um conjunto determinado de situações e de preceitos anteriormente traçados.

Os professores têm envolvimento emocional e intuitivo com os alunos individualmente e descartam as regras que não têm êxito, enfocando naquelas por meio das quais certamente obterão o resultado desejado. Através do conhecimento da profissão adquire um conjunto de habilidades que proporcionam condições de desenvolver procedimentos derivados de informações. O anseio maior do profissional é adquirir um entendimento maduro e tornar-se um aspecto intrínseco da subjetividade do professor.

Tardif (2000, p.17) se refere ao envolvimento emocional e ético decorrente do saber profissional e como consequência decorrente do objeto humano do trabalho docente. Os alunos têm que estar envolvidos na aula a fim de aceitar entrar em um processo de aprendizagem que pode ser realizado mediante a motivação. Para o autor “Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc”.

A característica pesquisa-ação, conforme Kincheloe (1997), tomada como uma atividade cognitiva, torna-se o foco de inquietação para aqueles que conjeturam os programas de educação do professor. Pois este professor pesquisador motiva e oportuniza aos seus alunos que se tornem também pesquisadores.

(...) o pensamento do professor pós-formal nunca pode ser separado de seu contexto sócio-histórico e das dimensões de poder que têm ajudado a formá-lo. Sempre consciente das formas como o poder molda o discurso da educação e do pensamento em si, o professor pensador pós-formal se engaja numa metacognição autoconsciente. (p. 205)

Tem muitos fatores relevantes no pensamento do professor pós-formal, tais como a improvisação onde o professor responde a situações inesperadas inovando nas regras e mudando o plano de aula conforme a necessidade da ocasião.

Motivação da participação e discussão em sala permitindo situações constantes de diálogo, “(...) conceitualizam técnicas para encorajar tais situações dialógicas em sentidos que promovem a auto-reflexão. Tal introspecção demanda uma metaperspectiva crítica sobre a natureza da conversação em sala de aula (...)” (KINCHELOE, 1997,p.206) e conduzindo à prática de mais escrever que somente ouvir. Expandem a democracia em sala de aula oportunizando aos alunos direitos na participação, encorajando inclusive para sugerir, corrigir ou discordar.

Conforme Freire (1976), o professor consciente age no contexto em que está inserido, atuando de forma coerente. A coerência e não na acomodação, é resultado da capacidade de adequar-se à realidade e transformá-la com a capacidade de optar sendo crítico. Quando perde suas capacidades de escolhas ,acomoda-se:

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fôsse êle apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, tôda vez que se suprime a liberdade, fica êle um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que , minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (p.42)

Altet (2001, p.25.26) define o paradigma do professor profissional, como uma pessoa autônoma, com competências específicas e especializadas, com conhecimentos adquiridos teoricamente e advindos da prática, bem como conhecimentos originados de uma prática contextualizada. Na visão da autora, o modelo predominante do atual professor é o modelo do profissionalismo, onde ‘O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação’. É um profissional admirado por suas capacidades , eficácia e experiência.

Os modelos atualmente utilizados são baseados na tabela a seguir , na qual são definidos modelos franceses de profissionalismos de ensino distintos.

Modelos de profissionalismos de ensino	
Professor magister ou mago	modelo intelectual da Antiguidade, que considerava o professor como um Mestre, um Mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes;
Professor técnico	modelo que aparece com as Escola Normais, a formação para o ofício ocorrem por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu <i>savoir-faire</i>, os seus “truques”; o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam;
Professor engenheiro ou tecnólogo	esse modelo apóia-se em aportes científicos trazido pelas ciências humanas; que racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; esta formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;
Professor profissional ou reflexivo	a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de meta cognição.

Quadro 4: Modelos de profissionalismos de ensino

Fonte: Altet (2001, p.25.26)

A partir de muitas experiências adquiridas e com a prática cotidiana, o profissional adquire maturidade profissional para se identificar e optar não por um modelo de profissionalismo, mas por atuar individual e coerentemente com sua realidade e aplicando quando necessário um e/ou outro modelo que de alguma forma contribua na sua formação.

4.1 Reflexão

Conforme Alarcão (1996, p.11), que cita em seu artigo o D.Schön como uma referência por abordar temas atuais para a formação do professor, ainda que seus trabalhos não sejam direcionados à formação de professores, a sua compreensão

da formação de professores é apresentada como atuação inteligente e flexível, amplamente sensível. E se torna, "(...) um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, (...) caracterizados por zonas de indefinição (...) a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala" (ALARCÃO, 1996, p.14). A formação do profissional que detém tal competência deve ter um formador instigador que o auxilie na compreensão da realidade, através de uma visão geral e ampla, inclusive das dificuldades, oportunizando uma reflexão adquirida por meio do diálogo e construção ativa do conhecimento da ação (aprender a fazer fazendo).

Na visão de Schön (ALARCÃO, 1996, p.18.19), o conhecimento da ação é implícito e se manifesta espontaneamente quando uma ação é bem executado e dinâmico na reformulação da própria ação. Expressa suas definições de reflexão:

✓ reflexão na ação – se durante a ação refletimos, sem interrupção, embora com momentos de distração, e retomamos o que estamos realizando, "(...) tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação (...)" (ALARCÃO, 1996, p.18) realizamos uma conversa com a possibilidade de intervir na situação que está sendo desenvolvida.

✓ reflexão sobre a ação – “Se reconstruirmos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente”, estamos numa reflexão sobre a ação que praticamos, este tipo de reflexão acontece quando a ação se apresenta inesperadamente ou quando nos atentamos para algo que desperta nossa atenção.

Para Schön, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação contêm um valor epistêmico e que serão acrescentados se sobre eles for exercida:

(...) uma outra atividade que os ultrapassa: a reflexão sobre a acção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.” (ALARCÃO, 1996, p.19).

Segundo Zeichner (2008, p.539), “O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de ‘conhecimento-na-ação’. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo

de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”. Para Faingold (2001,p.119), através do questionamento da “reflexão-na ação” de Schön dos práticos especialistas, pode-se “(...) trazer à luz os esquemas e os saberes mobilizados em uma prática efetiva é um dos meios de esclarecer de outro modo a questão das competências profissionais a serem adquiridas em um sistema de formação”. Ainda menciona que a ação de um professor experiente, é resultado de um levantamento de dados e o posterior tratamento desta informação de forma implícita. Este processo apresenta dificuldades que consiste em:

(...) poder descrever o mecanismo desses conhecimentos-em-ação, na medida em que eles provêm de um registro pré-refletido da conduta, ao qual o sujeito não tem acesso diretamente. De fato, há uma grande distância entre aquilo que o prático da intervenção pode explicar espontaneamente sobre sua ação e aquilo que ele realmente faz. É necessário estabelecer um questionamento específico que torne possível uma passagem do vivido para a representação, e depois para a verbalização, para que o sujeito tome consciência das operações mentais que realiza e dos conhecimentos que mobiliza durante a ação. (FAINGOLD, 2001, p.119)

Perrenoud (1999,p.10.11) menciona que o conceito de reflexão é conhecido desde as obras de Schon e identifica que nos trabalhos voltados à formação de professores, persiste uma confusão: de um lado, a prática reflexiva, que deve ser permanente, natural de todo ser humano, bem como do profissional, que enfrenta uma situação de desafio (obstáculo, problema, decisão a tomar, fracasso) ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou à sua ação; o profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Por outro lado, a prática reflexiva metódica e coletiva utilizada durante o tempo em que os objetivos postos não são atingidos inscreve-se como uma rotina. Não sonífera; mas paradoxal, um estado de alerta permanente, disciplinado, observador, memorizador, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas. Também reflete em situações positivas movidos pelo desejo de fazer corretamente, de modo eficaz. Perrenoud (1999) ainda destaca que a “reflexão na ação” descrita por Schön, tem nitidamente, por função:

1. Construir a memória das observações, questões e problemas que são impossíveis de serem examinados em campo;
2. Preparar uma reflexão mais distanciada, do profissional, sobre o seu próprio sistema de ação e seu *habitus*. (...) Cabe sublinhar que a prática reflexiva exige vários tipos de capitais: de saberes metodológicos e teóricos; de atitudes e de uma relação autêntica

com o ofício e com o real; de competências que se apóiam sobre esses saberes e atitudes, permitindo mobilizá-los em situação de trabalho e aliá-los à intuição e à improvisação, como na própria prática pedagógica . (p.12)

Na visão de Perrenoud (1999, p.12.13), o mínimo exigido para a profissionalização do professor reflexivo é que assuma um compromisso crítico e se mantenha em constante envolvimento com a sua própria prática. Situação coerente para preparar os professores a partir de quatro níveis: aprender a cooperar e a atuar em rede, aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela, aprender a dialogar com a sociedade.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1999, p.11). A reflexão e o posicionamento crítico são fundamentais no aprendizado. Freire (1999) sustenta que a :

(...) presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível à pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (...) faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. (p.29)

Na visão de Zeichner (2008, p.537.538), a reflexão é vista como um conceito estruturante na formação docente, que o mesmo identifica relatando suas próprias experiências. No desenvolvimento do seu programa de formação, o uso da ideia de reflexão foi desenvolvido e modificado à medida que aprofundavam e criticavam as próprias produções como formadores e seus resultados perante aos alunos, o que gerou modificações em seus artigos e programas inclusive voltados a professores experientes. Para Freire (1999), o ensinar, aprender e pesquisar passa pelo que ele define ciclo gnosiológico, em dois momentos assim definidos: o primeiro em que se

ensina e se aprende o conhecimento que já é existente e o segundo no qual se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Conforme Zeichner (2008, p.538), que cita a publicação de Donald Schön, e segundo o autor marcou a re-emergência da prática reflexiva na formação docente norte-americana, onde esta ideia já existia. "O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico".

Na concepção de Oliveira *et al* (2005), a formação é compreendida como um "*continuum*", um processo de formação permanente, que à luz das teorias e técnicas é aperfeiçoada. E através da formação continuada observa-se a dificuldade de articulação entre experiências da formação inicial e as atuais vivências da sua prática "(...) de modo que tais conhecimentos superem o senso comum e configurem uma prática pedagógica refletida e, portanto, ressignificada" (OLIVEIRA *et al*, 2005,p.364.365). Somente a formação é insuficiente para mudanças na postura do professor, que nem sempre tem uma política que incentive uma atuação crítica, com profissionais participativos e atuantes na sociedade.

Segundo o documento da Rede Nacional, uma educação de qualidade só pode ser adquirida a partir do momento que:

(...) os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização. Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. (REDE NACIONAL, 2005 ,p.20).

4.2 Práticas pedagógicas – complexidade do trabalho docente

A Declaração de Cochabamba (2001) destaca que as transformações educacionais devem, ocorrer em consonância com as mudanças sociais com a finalidade de ampliar os resultados qualitativos da educação. Também os esforços atualmente realizados em prol da mudança sistemática, através de reformas na educação, serão pouco proveitosos caso a mudança não aconteça nos envolvidos e

em seu processo educacional. Faz-se necessário direcionar e centralizar as atenções:

(...)na qualidade das práticas de ensino, vinculando-as a mudanças na administração escolar e aprimorando essas práticas e os seus resultados, (...) que o papel dos professores é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade (...)A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. (p.2)

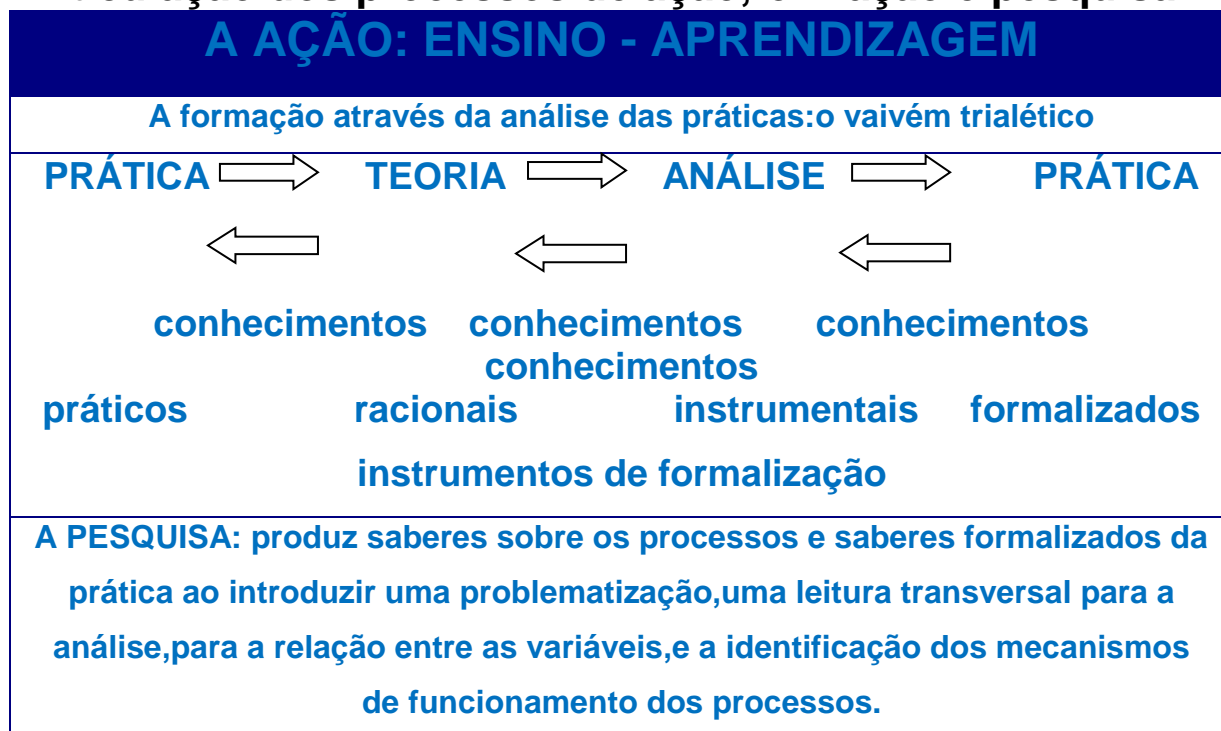
Neste íterim destacamos que:

Existe hoje consenso entre os autores sobre a necessidade de considerar a prática docente uma fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada dos professores. Tal reflexão, via de regra, produz melhores resultados quando estimulada e conduzida por alguém reconhecidamente experiente, capaz de transformar o processo de reflexão individual em um processo coletivo, de tal sorte que a busca de novos caminhos se transforme numa ação orientada para objetivos mais amplos assumidos pelo grupo. (ALONSO , 2000, p.177)

Assim, a ação supervisora assume a responsabilidade pela formação continuada de professores e inclusive da equipe escolar. Partindo deste pressuposto, “(...)torna-se clara a mudança de paradigma, uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente” (Alonso, 2000, p.179). Para alteração da prática existente, sugere algumas condições como trabalho em equipe, reflexão sobre a prática, conhecimento das leis, subsidiando os docentes em dificuldades, informações e conhecimentos, superando a caracterização autoritária e assumindo seu papel de estímulo e organização das mudanças escolares.

Através do quadro abaixo podemos perceber que estes processos (formação, ação e pesquisa) articulados permitem, por meio de análise, a produção de saberes pedagógicos formalizados. Altet (2001, p.17) se refere à formação de professores realizada a partir da prática, refletindo sobre e envolvendo a articulação destes três processos, que considera como díspares.

Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa



Quadro 5: Articulação dos processos de ação, formação e pesquisa

Fonte: Altet(2001, p.33)

A prática é fundamental para o ensino-aprendizagem, possibilitando que através de análises entre as práticas e teorias adquiridas possam auxiliar tanto na construção dos saberes, quanto na atuação do educador a partir da utilização destes recursos previamente adquiridos. Ainda destacamos que, aliando a pesquisa a este processo, o mesmo se complementa na construção de conhecimento contínuo, conseqüentemente elevando o status profissional.

A análise das práticas é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão vivenciadas, o qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação. Pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores, como videoformação, verbalizações de recordações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos. A dialética prática-teoria-prática é algo que se alimenta de saberes intermediários para nomear, interpretar, distanciar-se das práticas, das situações, das interações pedagógicas, dos instrumentos de formalização e de apropriação da realidade produzidos pela pesquisa. (ALTET, 2001, p.33)

Mesmo existindo pontos comuns, pesquisa e prática reflexiva apresentam também grandes diferenças enquanto a pesquisa não limita seus interesses, baseia-se na explicação, em saberes duráveis e metódicos, a prática reflexiva é limitada, e

busca compreensão a partir de sua reflexão, e ainda que limitada, avalie suas percepções:

DIFERENÇAS ENTRE PESQUISA E PRÁTICA REFLEXIVA		
	PESQUISA	PRÁTICA REFLEXIVA
Não têm o mesmo objeto	A pesquisa em educação interessa-se por todos os fatos, processos e sistemas educativos e por todos os aspectos das práticas pedagógicas.	O professor reflexivo dirige, prioritariamente, um olhar sobre seu próprio trabalho e seu contexto imediato, no dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício. Há, então, ao mesmo tempo limitação e localização do campo de investigação.
Não exigem a mesma atitude	Quer descrever e explicar, exibindo a sua exterioridade	A prática reflexiva quer compreender para regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior
Não têm a mesma função	Visa a saberes de carácter geral, duráveis, integráveis a teorias	Contenta-se com conscientizações e saberes da experiência úteis localmente
Não possuem os mesmos critérios de validação	Exige um método e um controle intersubjetivo	O valor da prática reflexiva se julga pela qualidade das regulações que ela permite operar e pela sua eficácia na identificação e resolução de problemas profissionais.

Quadro 6: Diferenças entre pesquisa e prática reflexiva

Fonte: Perrenoud(1999, p.15)

Apresenta como possível solução um duplo desafio que consiste em expandir a visão de pesquisa e de formação para a pesquisa, em especial nas ciências humanas e na criação, nos cursos universitários, de dispositivos que visem desenvolver a prática reflexiva, independentemente da pesquisa.

Essas duas condições não bastam. A prática reflexiva só pode tornar-se uma 'segunda natureza', em outras palavras, incorporar-se ao *habitus* profissional, caso esteja no centro do plano de formação e se estiver integrada a todas as competências profissionais visadas, tornando-se o motor da articulação teoria-prática. (PERRENOUD, 1999, p.16)

A respeito, Charlie (2001, p.97) concorda que “Em certos momentos, as três facetas – pesquisa, formação e ação – estão em contradição. Superar esses dilemas implica fazer escolhas, favorecer uma em detrimento da outra (...) sempre optamos pela formação em detrimento dos objetivos da pesquisa e da ação”. Afirma que esta combinação parece adequada na medida em que a formação tenha um sentido perante à ação, por meio da qual se possa apontar práticas e situações que promovam a reflexão após sua prática e a pesquisa permita regular esta formação construída (CHARLIE, 2001, p.98). Neto (2009) ainda acrescenta que na formação do professor pesquisador há a necessidade de socialização entre os resultados obtidos e suas pesquisas, ou seja:

(...) significa conceber a idéia de socialização em seu sentido mais amplo e não da forma reducionista como tem se apresentado. De nada adianta os resultados das pesquisas sobre a prática pedagógica estarem nos melhores periódicos nacionais ou internacionais, nas maiores editoras nacionais ou internacionais, se os mesmos não estiverem a serviço da melhoria do ensino. (p.158)

Na visão de Perrenoud (1999, p.20.21), a prática reflexiva deve estar estabelecida sobre uma base de dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores descritas a seguir:

Dez domínios de competências na formação continuada	
1	Organizar e coordenar as situações de aprendizagem
2	Gerir a progressão das aprendizagens
3	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4	Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho
5	Trabalhar em equipe
6	Participar da gestão da escola
7	Informar e envolver os pais
8	Servir-se de novas tecnologias
9	Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão
10	Gerir sua própria formação contínua

Quadro 7: Dez domínios de competências na formação continuada
Fonte: Perrenoud(1999,p.20.21)

Destacaremos a 10^o competência que ocupa esta posição não por grau de importância mas por incluir todas as outras, constituindo seu processo de formação baseado em:

- ✓ Saber explicitar suas práticas
- ✓ Fazer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua
- ✓ Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escolas, rede)
- ✓ Envolver-se em atividades no domínio de um setor do ensino
- ✓ Colher e participar da formação dos colegas. (PERRENOUD, 1999, p.21)

No que tange às práticas pedagógicas, Alarcão (1996) cita a análise da atividade profissional na perspectiva de Schon, onde:

(...) salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através de novos saberes e novas técnicas (...). (p.19)

Ainda menciona estar embutida nesta epistemologia de Schon uma visão do conhecimento construtivista e situada. Refere-se sobre a relação entre o formador e o formando partindo do pressuposto de uma analogia de conhecimentos que ocorre a partir da experimentação e reflexão, privilegiando momentos de apreciação da própria capacidade de agir, através do diálogo e aceitação dos desafios inerentes a esta questão. Enfatiza que ao formador é necessário estar atento à sua função de facilitador de modo que esta:

(...) não possa envolvê-lo num tipo de ensino mais tradicional, expositivo e que ele assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc. Mas, sempre que possível, deverá retomar as actividades que lhe são próprias e que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico. Embora a aprendizagem do fazer através de fazer e o desenvolvimento da sensibilidade criativa sejam dois elementos fundamentais na educação profissional, esta não exclui a aprendizagem de regras, factos e conceitos fundamentais e este tipo de aprendizagem parece adequar-se mais a um ensino de tipo expositivo (ALARCÃO, 1996, p.21).

A pesquisa realizada por Marin e Penna (2012, p.114), envolve a busca da compreensão dos efeitos sobre o trabalho do professor, a partir do levantamento e da problematização de questões que envolvem esta temática, focalizando as práticas pedagógicas. No que tange ao tema da formação continuada, as análises foram as seguintes: os professores envolvidos não foram consultados sobre suas necessidades formativas, os conteúdos da formação eram muito teóricos e distantes de seus problemas cotidianos e foram aplicados novos modelos de atuação que desvalorizavam os saberes da experiência dos professores. Concluiu-se que:

(...)foi possível detectar que o processo de racionalização tecnológica(...) na atividade educacional, levando o docente, que passa a submeter-se a essa racionalidade, à progressiva perda de autonomia em seu trabalho. O desempenho de sua função em sala de aula reduz-se à aplicação de conteúdos estipulados e organizados previamente, segundo lógica relacionada à eficiência e à organização produtiva de saberes considerados relevantes ao aprendizado escolar, seguindo os princípios neoliberais, sobre os quais não há contestação por parte da escola (p.123).

Em relação à questão para Galindo e Inforsato(2008) existem disparidades entre o discurso dirigido aos professores no tocante às ações formativas e seus impasses vividos no cotidiano e que “(...)somada ao falso discurso de co-autoria dos docentes no processo de formação, leva-os a silenciar sobre a validade das práticas de formação continuada, uma vez que a maioria dos inquiridos se mostra imparcial”. E se demonstra uma urgência da reflexão sobre a legitimidade das ações de formação continuada, visto que “(...) é uma necessidade vital para que o aperfeiçoamento dos profissionais da educação se materialize, ultrapassando o âmbito do discurso” (p.69). Outro fator que intervém é que existe um conjunto de conjecturas que promulgam rumos inovadores tomados pelas ações políticas educacionais, voltados a estruturas mais eficientes e modernas para solucionar os desafios da educação. Centraliza o trabalho do professor como aspecto chave para a melhoria do setor educacional. Cabe ainda destacar que a formação continuada deve “(...) incentivar e promover o trabalho em equipe e a valorização de seus saberes da prática e, por outro,o desenvolvimento do potencial intelectual e profissional dos professores” (MARIN e PENNA, 2012, p.125). Nesse ínterim cabe dizer que as preocupações com a formação continuada estão focadas no professor, assim como o direcionamento das ações supervisoras, ficando secundária a formação continuada de outras funções, inclusive do supervisor.

5 A FORMAÇÃO DO FORMADOR: ALGUNS DESAFIOS

No final do século XX, analistas educacionais argumentaram sobre quatro paradigmas da educação, presentes na formação do professor nas faculdades. Conforme Joe Kincheloe (1997, p.199.201) esses paradigmas podem ser classificados em:

Classificação dos paradigmas da educação	
Behaviorístico-perspectiva	baseada num cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista. Onde a importância se dá na educação profissional e seu destaque está no sucesso e o professor obedecendo todas as regras e não importando a situação ou contexto.As questões da finalidade ou conseqüências do ensino são secundárias porque acompanham os interesses do Estado .
Personalítico	baseado na teoria cognitiva psicológica,sendo socialmente e politicamente descontextualizada,e um processo de maturidade e desenvolvimento pessoal.
Modelo de artesanal tradicional	de educação do professor considera os professores como artesãos semi-profissionais que ganham competência através de um aprendizado tipo-experiência (aprendizado prático por ensaio e erro).Trata o conceito social e político como imutável.
Orientado para a pesquisa	Enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam. Enfoca sua a formação do professor com a finalidade de que suas habilidades de ensino para ensinar e habilidades de pesquisa de análise estejam voltados ao bem dos alunos, escola e sociedade. Uma formação consciente que dê oportunidades a estes profissionais de terem controle sobre sua vida profissional e com identidade política.

Quadro 8: Classificação dos paradigmas da educação

Fonte:Kincheloe,1997,p.204.207

Estes paradigmas demonstram como nossos educadores estão engessados em modelos estruturados em outras realidades, que já deveriam estar suplantadas. É inadmissível aceitar em nossas instituições posicionamentos que reflitam comportamentos de submissão arraigados em atitudes omissas. E que o ensino e a aprendizagem, que deveriam ser foco, sejam colocados em segundo plano,deslocados do contexto escolar. Diante da constatação, o quarto paradigma difere desta realidade, denotando uma inovação nas atitudes, voltadas ao

questionamento, conscientização, busca e desenvolvimento de habilidades e aplicação de conhecimentos.

Segundo Gatti e Barreto, a capacitação se concretiza na atuação de professores e formadores, que em suas ações multiplicam experiências e aprendizados, de capacitado torna-se capacitador, obtendo um resultado que se apresenta apenas aparentemente positivo. Perante esse procedimento, nota-se “(...) 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 e BARRETO, 2009, p.202). Salientando que segue um modelo cascata no qual os saberes são repassados de uns pra outros, enfatizam que ensinar a ensinar exige mais tempo e dedicação que os cursos de capacitação disponibilizam e ainda que os formadores devam se envolver e aprender à luz de suas experiências. Para Perrenoud (1999, p.10), as teses recentes enfocam :

(...) que a prática reflexiva e a participação crítica não poderiam se apresentar como pedaços enxertados, e nem mesmo como andares acrescentados ao edifício das competências. São, ao contrário, *fios condutores* do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas *pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação*(...).

Freire (1999) tem uma visão mais otimista e ressalta que não há uma transmissão de conhecimentos, visto que existe uma troca de experiências e quem é formado também ao ensinar se re-forma, e conseqüentemente não só reproduz. O autor define o formador como:

(...) *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma e eu, o objeto por ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador,eu,objeto agora,terei a possibilidade,amanhã,de me tornar o falso sujeito de “formação” do futuro objeto de meu ato formador.(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos,conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma,estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.Não há docência sem discência (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.25)

Para Gatti (2009), dos professores responsáveis pela formação espera que sejam comprometidos, detentores de grande conhecimento e portadores de experiência obtidos da docência em nível superior, e de todo desenvolvimento dos programas de formação de professores. Perrenoud (1999, p.14) menciona que existe a necessidade de “Formadores reflexivos e críticos para formar professores reflexivos e críticos(...)”.

Mello (2000) afirma que há um agravante na qualidade dos cursos de preparação docente, visto que estes não são avaliados, desconsiderando sua relevância estratégica no sistema educacional. Situação esta que origina algumas distorções como um duplo financiamento das instituições estaduais de ensino superior, como segue:

(...) nas regiões em que a oferta de cursos de formação docente é predominantemente privada, o poder público, que mantém a educação básica, garante o mercado de trabalho dos egressos do ensino superior privado sem dispor de mecanismos eficientes de controle da qualidade desses professores; e nas regiões em que os cursos de formação de professores são predominantemente públicos estaduais, o poder público pode financiar com recursos da educação básica a formação de seus professores (...) (p.100).

A situação fica mais severa quando consideramos a quantidade de recursos gastos em capacitação de professores para suprir um falha ocorrida durante a formação inicial. Além desses desafios há ainda outros, como os que são mencionados a seguir: a desarticulação entre teoria, prática e pesquisa, a busca de uma educação problematizadora, conquista de uma educação de qualidade, a desvalorização da profissão.

A construção da autonomia intelectual dos professores para um exercício mais qualificado não é algo para ser resolvido por meio de punição ou de premiação. Para avançar nesse sentido, é fundamental conceber e implementar programas amplos e orgânicos, de médio e longo prazos, pactuados entre universidades, sistemas de ensino e demais instituições educativas. Tais programas devem promover ações voltadas para a formação de professores e gestores, visando garantir qualificação e apoio permanentes às práticas docentes e de gestão das escolas públicas. (CONAE, 2010, p.80)

Atualmente, entre os muitos problemas enfrentados, os educadores têm criticado nos cursos de formação o distanciamento das necessidades reais da

escola (GALINDO, 2008; OLIVEIRA *et al*, 2005). E questões contraditórias envolvem também a dicotomia entre a teoria e prática referentes ao ensino e nos dias atuais é exigido do professor lidar com “(...)um conhecimento em construção (...) entenda a educação como um compromisso político, ético e moral, que considere o desenvolvimento humano, que promova a colaboração e que tenha, por fim, capacidade de conviver com a incerteza” (OLIVEIRA *et al*, 2005, p.362).

Na visão de Galindo (2011, p.27):

(...) no conjunto de proposições postas hoje para a formação de professores, vê-se o enfoque quanto aos limites das estratégias metodológicas formuladas para a formação, requerendo formas de potencializá-las para um conhecimento empírico mais profícuo sobre o conhecimento e sobre as situações e manifestações de necessidades de formação docente. As práticas de formação já arraigadas sob o modelo tradicional de ensino imputam grandes desafios às novas propostas e práticas nessa área que atualmente, legalizadas e institucionalizadas, tendem a revalidá-las sob a lógica da otimização de custos, tempo e quantidade. Nesse contexto problemático em que se insere a formação continuada, toma relevo e importância discussões acerca do panorama da formação continuada e da análise de necessidades, buscando agregá-las como possibilidade fértil de novos caminhos de pesquisas e práticas.

A Rede Nacional tem como princípio que a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, e que a articulação teoria e prática são essenciais na formação inicial e de fundamental importância na formação continuada conduzindo a novos saberes a partir do cotidiano escolar. E que “A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes”(BRASIL, 2005, p.24).

Para Libâneo (1994, p.28), a formação profissional do professor é realizada mediante a solidez da formação teoria-prática afirmando que “(...) o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho”. Não obstante muitas pessoas se limitam à valorização da vocação ou experiência, deixando de lado a teoria.

Na visão de André (1999), uma mudança nos cursos de formação inicial tem como base dois tripés citados a seguir:

Sob a égide da perspectiva dialética, as alternativas apresentadas para a reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Evidencia-se ainda que a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas. (p.305.306)

Segundo a Rede Nacional (2005, p.25), “torna-se urgente desenvolver uma cultura de formação alicerçada na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais mais amplos e as suas implicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional.”

Conforme Gatti e Barreto (2009, p.202.203), recentemente, houve um movimento em relação à formação continuada de um novo conceito em pesquisas voltadas à identidade profissional do professor, identificando um novo paradigma quanto à capacitação “centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente (...) como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções”. Assim as ações dos professores são valorizadas e consideradas em mudança e inovações na prática educativa. “O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada”. Outros modelos mais novos não valorizam os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira profissional. Na visão de Medina (2001, p.31), apesar deste foco no professor, “o trabalho do supervisor, centrado na ação do professor, não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento”.

Para Tardif (2000, p.18), o modelo aplicacionista do conhecimento dos cursos de formação de professores, além de ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado. Constituinte três polos separados entre: a pesquisa, a formação e a prática.

(...) os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores. Por sua vez, cada um desses grupos de agentes é submetido a exigências e a trajetórias profissionais conforme os tipos de carreira em jogo. De modo geral, os pesquisadores têm interesse em abandonar a esfera da formação para o magistério e em evitar investir tempo nos

espaços de prática: eles devem antes de tudo escrever e falar diante de seus pares, conseguir subvenções e formar outros pesquisadores por meio de uma formação de alto nível, doutoral ou pós-doutoral, cujos candidatos não se destinam ao ensino primário e secundário.

Esse modelo aplicacionista também envolve diversos problemas, pois segue uma lógica disciplinar (monodisciplinar- apresenta a fragmentação e especialização das disciplinas que por sua vez são fechadas e de curta duração), dissociando o conhecer e o fazer. Na formação os alunos são ensinados que primeiro devem conhecer bem para em seguida aplicar com êxito seu aprendizado. Ainda destaca que envolve uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Tardif (2000, p.19.20), entretanto, salienta que “(...) na ação, o pensamento humano não parece funcionar como sugerem esses modelos”. Para o autor um professor em ação, em sala de aula, não pensa da forma como afirma o modelo positivista do pensamento e, quanto aos alunos, são como “espíritos virgens” não considerando seus conhecimentos o que reflete em um impacto ineficaz sobre sua formação. Conclui que na veracidade dos fatos, a conclusão da formação acadêmica acontece sem que os alunos tenham sido realmente abalados naquilo que acreditam, todavia, na atuação da prática profissional, é que essas crenças serão habitualmente reforçadas, partindo da parceria com os professores experientes.

Com a finalidade de superar paradigmas, se torna urgente uma atitude de ação dos profissionais da supervisão perante uma atualidade que não pode mais aceitar que nossas escolas sejam depósitos de alunos que reproduzem uma educação de repetição, imposição e hierarquia. “A formação do professor na perspectiva exclusiva do ensino, como único modo do saber-fazer pedagógico começa a mostrar-se insuficiente, inoperante e incipiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a articulação teoriaprática”(NETO, 2009, p.156). É necessário superar a idéia de uma educação que impõe e oferecer em nossas instituições uma proposta que propõe e compartilha. Paulo Freire nos apresenta a educação problematizadora que enfatiza sobre incentivar as relações do homem com o mundo que o cerca. Não só conhecer e estudar sobre a realidade, mas interferir de modo positivo .

Paulo Freire (1978) nos apresenta duas concepções com incompatibilidade: a “bancária”, que serve à dominação e contradição educador-educandos “(...) o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.”; e a

problematizadora, que serve à libertação e realiza a superação “(...) para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1978,p.78). Afirma que “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao seu educado, também educa”. Rompe com os esquemas verticais que caracterizam a educação bancária, realizando a prática da liberdade. Educador e educandos atuam, participam, crescem e assumem o papel de sujeitos do processo, numa ação horizontal.

Assim como ao educando, a formação é um desafio também ao educador, visto que este deve cumprir seu papel de problematizador:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autêntico reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (FREIRE, 1978, p.80).

A educação problematizadora é comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação, criticiza, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade. Parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens e os reconhece como seres inacabados, inconclusos, inseridos em uma realidade histórica igualmente inacabada. E os homens têm consciência de sua inconclusão. “Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí seja a educação um que - fazer permanente e do devenir da realidade” (FREIRE,1978,p.83).

Para Libâneo (2001), definir o curso de Pedagogia como formação de professores somente é limitá-lo, visto que a Pedagogia tem um significado mais amplo e global, voltado ao ato educativo, da prática educativa incorporada às

atividades cotidianas e sociais. Não sendo reduzida aos métodos de ensino, mas envolvendo outras práticas. É uma situação que merece atenção sobre a forma de

(...) quem vem educando o educador brasileiro e como ele vem sendo educado. Não é à toa que o curso de Pedagogia vem sendo posto em questão, sendo de consenso que a formação do *educador* deve ter prevalência em relação à do especialistas (...) vem fazendo contundentes críticas, em todo o Brasil, à maneira fragmentada, tecnicista, alienada com que se vem formando o professor (CARDOSO, 2000, p.85).

No eixo desta discussão se faz necessário dizer que articular teoria, prática e pesquisa é uma necessidade dos tempos atuais de qualquer ação formadora, em especial aquelas voltadas aos profissionais da educação, e através da reflexão acontecem à compreensão destes três conceitos em que a ação supervisora tem que ocorrer. Ainda é preciso destacar que o supervisor, além de não ter ações formativas próprias, é um agente responsável pela formação de pessoas no contexto de suas práticas profissionais com docentes e diretores se tornando um elo entre ambos. Por isso o supervisor precisa enxergar-se como um formador em busca de uma educação problematizadora.

6 AÇÃO SUPERVISORA

A profissão de supervisor educacional foi regulamentada pelo projeto de lei da câmara nº 132, de 2005 (nº 4.412/2001, na casa de origem) e no artigo 3º é especificado o campo de atuação do supervisor educacional que abrange: os órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino; as instituições de ensino e todas as áreas que desenvolvem ação de formação. E em seu artigo 4º são definidas as competências do supervisor educacional que consistem em ações administrativas, bem como pedagógicas:

(...) coordenar, planejar, pesquisar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, controlar, acompanhar, orientar, executar e avaliar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes e pareceres técnicos, científicos e pedagógicos (...) (BRASIL, 2005).

A LDB postula em seu artigo 64 que a formação de profissionais de educação para a supervisão e outras funções administrativas, dar-se-á mediante formação em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, desde que esteja garantida, nesta formação, a base comum nacional.

As atividades de formação continuada propostas pela Secretaria da Educação de Minas Gerais (2008, p.15.16) através do guia do supervisor pedagógico deverão ocorrer:

- ✓ em módulos semanais, encontros dos professores, por turmas, para elaboração dos planos de aula, sob a coordenação e orientação do supervisor;
- ✓ encontros mensais: encontros com os professores para estudo de textos, livros e temas, para oficinas, para aulas de demonstração, análise dos resultados de avaliação, planos de intervenção, entre outras atividades;
- ✓ encontros bimestrais de capacitação: realizados em dias escolares planejados no calendário escolar, com toda a escola ou em cursos específicos por área de estudo.

Rangel (2000, p.76.77) traz as definições de Supervisão Educacional: centrado nas questões e serviços da educação, que supera as atividades limitadas à escola. E Supervisão Pedagógica refere-se a abrangência da função, cujo “olhar sobre” o pedagógico oferece condições de *coordenação e orientação*. A partir do

momento em que a supervisão pedagógica é incorporada à conexão de todas as etapas do trabalho acontece “(...) a transformação da prática em práxis, por meio do estudo fundamentado, é importante, então, clarificar o objeto da ação supervisora. Este objeto que é específico da Supervisão na escola é o processo ensino e aprendizagem”.

O termo especialista se aplica também aos professores no âmbito do magistério :

(...)o professor é especialista sem deixar de ser educador. É especialista no seu segmento escolar e na sua disciplina. A formação e a ação têm suas âncoras – filosóficas, histórica, sociológicas , psicológicas – e suas especificidades. Desfaz-se,então, o equívoco de que só à supervisão atribui-se a categoria de “especialidade pedagógica” e, mais ainda, que essa “ especialidade” é responsável pela divisão, desagregadora do trabalho. (...)Na “especificidade” da ação supervisora destaca-se a integração das disciplinas, a ênfase nos seus elos articuladores, seja em nível de cada série ou segmento escolar, seja em nível seqüencial, de uma mesma disciplina, nas diversas séries, seja ainda, no alinhamento dos diversos setores da escola, que se afinam pelo mesmo tom sonorizado pela natureza, pela finalidade educativa do seu fazer. (RANGEL, 2000, p.74)

Rangel (2001, p.76)enfoca a análise epistemológica da supervisão, o significado do nome e o significante da função:

(...)o prefixo ‘super’ une-se à ‘visão’ para designar o ato de ‘ver’ o geral (...)é preciso ‘ver sobre’; e é este o sentido de ‘super’, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa ‘olhar’ o conjunto de elementos e seus elos articuladores.

A trajetória histórica da profissão do supervisor é permeada por oscilações que ao longo do tempo foram suplantadas. Passou de uma atuação de imposição e poder para uma ação de parceria e apoio. Ainda, atualmente, enfrenta muitos impasses, mas conta com muitos subsídios para seu sucesso profissional. O desempenho do Supervisor, norteado pelo tecnicismo, “(...)resultou num descrédito generalizado na profissão e até mesmo num sentimento de repulsa pelo especialista, cujo papel, no final da década de 70, torna-se objeto de discussão e controvérsias nos meios educacionais” (MALDONADO, 2003, p.9.10). Segundo Linhares (2001, p.82), nos anos 80 ocorreu a evasão do professor, uma situação que segundo o autor continua aumentando, devido à situação do supervisor que “(...)

foi o foco da crítica, sendo apontado como responsável juntamente com os especialistas do ensino, pelo insucesso escolar e outros problemas referentes ao ensino”. (ALONSO, 2000, p.168 ;MALDONADO, 2003, p.10). O momento histórico em que foi inserida a supervisão foi marcante e influenciou as políticas a partir de ações de poder e Maldonado (2003) apresenta a impressão que se tem do supervisor e que necessita com urgência ser suplantada como:

(...)um profissional que não decide e nem executa, mas que controla, como um burocrata, o trabalho docente, dividido e fragmentado. Um *'autoritarismo ingênuo'* advindo da forma impositiva com que a escola absorveu o Supervisor colaborou, desta forma, para separar cada vez mais o pensar do fazer, em educação. (...)altamente centralizador e autoritário, determinou o mesmo caráter ao conteúdo das resoluções e portarias que regulamentaram a profissão do supervisor. Desde então, o Supervisor tem se situado entre forças antagônicas, de poder de decisão de um lado e de execução de outro, ocupando um lugar distante do Professor. (p.9.10)

O poder de sua função, ao invés de auxiliá-lo, tornou-se impasse e obstáculo afetando suas relações,causando um afastamento daqueles que deveriam ser parceiros. Acrescenta que o horário de trabalho do supervisor na escola deveria ser participativo, interativo, em parceria com o professor, é tomado por questões administrativas e organizacionais, em consonância com as Secretarias de Educação e suas exigências formais. Agindo assim, repassa esta forma de agir para o professor que conseqüentemente transfere ao aluno.

“Nos anos 90, a violência urbana, as quadrilhas contraventoras decidem sobre o fechamento da escola e o crime e a morte convivem e agravam velhos problemas escolares” (LINHARES,2001,p.82).Todavia a visão de Alonso (2000, p.168) e (MALDONADO, 2003, p.12)na década de 90 é que “ocorre a redescoberta da supervisão como instrumento de mudança escolar” e depara-se com a reestruturação dos currículos escolares, nos quais:

A compreensão da nova proposta, o seu debate, as dificuldades de sua implementação, conciliando-se os parâmetros das normas com os das condições humanas – de formação docente – e materiais são algumas das implicações e desafios desse momento, especialmente quando se considera necessária a relação de reciprocidade entre prática, teoria, norma e, novamente, prática ou, em outras palavras e com o mesmo sentido, reflexão-ação-reflexão. Essas implicações tocam especialmente o trabalho supervisor, na sua “co-ordenação ” (organização em comum) de oportunidades de estudos e trocas,

estimulando-os e “coletivizando-os”. *Oportunidades de estudos e trocas, estimulados “coletivizados”*, aplicam-se também à atuação supervisora frente à *elaboração, avaliação e integração dos programas*. (RANGEL, 2000, p.88)

A ação dos supervisores passa a ter uma nova configuração,“(...) ser considerada ‘*aglutinadora e impulsionadora*’ (...) representantes de um ideário moderno de educação, cuja forma de conhecimento valorizado era de ‘*emancipação, fundamentado na participação e na solidariedade*’(...)” .(MALDONADO ,2003 ,p. 13) realizando um trabalho não mais voltado ao condicionamento e ao domínio das autoridades, mas atuando como intérprete na transformação histórica.

A participação de todos na elaboração do projeto de ensino modifica as relações de trabalho na escola que antes estava nas mãos de poucos, em que os profissionais recebiam tudo pronto e decidido não tendo a oportunidade de opinar e sugerir; para a descentralização onde existe a colaboração no planejamento e os profissionais passam de executores para idealizadores de seus projetos. Concluindo, “ A gestão democrática propõe o fim da hierarquização das funções e estimula a interação entre os membros da organização escolar. 'Professor' e 'supervisor' agora devem ser funções intercomplementares que, juntas, significam maior qualidade para o trabalho pedagógico” (MALDONADO,2003,p.14). O que proporciona, além de integração, a participação de todos, de modo a favorecer um crescimento intelectual, perante a atuação nos planejamentos e conseqüentemente no sucesso dos projetos. É necessário um despertar para que ocorram estes momentos no cotidiano da escola, pois, “(...)em muitos Estados do Brasil a legislação não só favorece, como impede que os professores se encontrem, pois não permite que as aulas sejam suspensas para que haja reuniões e também não remunera o professor quando estas ocorrem fora do horário escolar. (RONCA E GONÇALVES, 2000, p.34)

Lück (2010, p.17) acrescenta que os membros da equipe de gestão escolar, entre eles o diretor da escola e o supervisor pedagógico,exercem como característica de sua função a “(...) liderança e coliderança,inerentes a suas funções (...) todo trabalho em educação,dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança (...) para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências (...)”.

Saviani (2000) propõe o tema da Supervisão Educacional na atualidade, considerando os elementos estruturais que explicitam a conjuntura que atravessam. Conclui que o desafio fundamental para a ação supervisora:

(...)extrapola a esfera especificamente pedagógica, situando-se na condição central da sociedade moderna que, por um lado ,desenvolve numa escala sem precedentes as forças produtivas humanas e, por outro, lança na miséria mais abjeta contingentes cada vez mais numerosos de seres humanos. Ao mesmo tempo em que desenvolve as premissas que situam a humanidade no limiar da libertação de todas as suas necessidades, subtrai a maioria dos homens o acesso aos meios indispensáveis para a satisfação de suas mais elementares necessidades. O aguçamento dessa contradição está pondo continuamente, para si mesma, problemas que não é capaz de resolver. A solução desses problemas implica, pois, a transformação das relações sociais vigentes. (...)a consciência da situação, embora não é suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável. E o desenvolvimento dessa consciência implica um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias. (p.37)

Alarcão (1996, p.33), quando se refere às estratégias formativas, cita “(...)a estratégia homológica proposta por Shön sob a metafórica designação de *hall of mirrors* não consiste apenas em criar no formando uma vivência semelhante a outras que deverá proporcionar às pessoas com quem vai interagir”; mas sugere a reflexão e estabelece que o formador deve se esmerar “ (...) em uma extraordinária capacidade de interpretação, compreensão do outro e capacidade de questionamento. Será que nós, supervisores, temos essa competência?” Segundo Libâneo (2001, p.153 a160), os pedagogos ligados à educação escolar “(...) parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas (...)” , demonstrando desinteresse diante de seus próprios interesses. De acordo com Silva (2000), a atuação do supervisor está quase nula, exercendo seu papel isolado e sem motivação e se faz necessário repensar esta situação. Nesta perspectiva enfatiza que:

A educação escolar é uma conquista recente. É preciso fazer nascer um novo educador, não mais individualizado, mas como um grupo cômico de seus direitos e de sua luta e principalmente comprometido com os interesses da maioria da população escolar à qual atende. É desta perspectiva que cabe pensar a formação do supervisor(...)quase nenhum embasamento crítico lhe é oferecido por disciplina como Filosofia e História da Educação(...)como lhe falta

embasamento histórico, ele estuda a legislação mecanicamente sem entender que por trás de cada lei existe uma parte viva, um caminho que foi percorrido. Uma lei reflete uma negociação feita num dado momento onde diferentes forças estavam disputando a liderança do processo político da sociedade. É somente quando se sabe quais os grupos envolvidos e quais os seus objetivos, que temos possibilidade de conhecer os limites e as implicações de uma dada legislação. Isto possibilita ao especialista examiná-la de forma crítica e encontrar formas de fazê-la cumprir a favor dos grupos sociais marginalizados do poder. (p.27.28)

Conforme Giancaterino (2001, p. 2), a compreensão e a caracterização da função supervisora no contexto educacional brasileiro “(...) não ocorre de forma independente ou neutra. Essa função decorre do sistema social, econômico e político e está relacionada a todos dos determinantes que configuram a realidade brasileira ou por eles condicionada.” A educação e especialistas para cumprir a responsabilidade de educadores devem alicerçar em idéias que precisam ser explicitadas e compreendidas, fazendo-se necessário adentrar aos mundos da gestão globalizada e da gestão educacional.

A propósito das dificuldades educacionais, Ronca e Gonçalves (2000, p.30.31) refletem sobre a prática da Supervisão e qual alcance da sua atuação frente a uma realidade que apresenta muitos desafios urgentes e onde nossa sociedade é dividida por classes e é composta por contradições, pois de um lado a educação recebe pouca atenção de nossos dirigentes: as verbas destinadas à educação são diminutas, péssimas remunerações e incentivo ao ensino particular. Cabe ainda destacar a cautela do poder central de modo que “(...) a educação não seja utilizada para desvelar a sociedade de classe na qual vivemos: diretores de escola são punidos, associações de classe de educadores são perseguidos, os livros didáticos são controlados”. Entretanto, segundo os autores, atualmente existem investimentos em educação no país que proporcionam acesso à escola a uma grande parcela das camadas populares. Sobre como sua atuação pode modificar a situação relatada, destacam que é um desafio da competência do Supervisor proporcionar condições a sua equipe e se envolver nas situações de dificuldades. Citam como possibilidade concreta para reverter este quadro a luta contra o ativismo e o verbalismo.

Nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não se reflete sobre a ação que foi

desenvolvida. Só entramos na práxis quando refletimos sobre a prática. O ativismo, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (...) Para entrar na práxis e conseqüentemente superar o ativismo ou verbalismo é indispensável que o Supervisor perceba a relação que existe entre os problemas que enfrenta na escola e o contexto social, político e econômico no qual a escola está inserida. Para tanto, é necessário não só que o Supervisor esteja convencido de que o mundo não termina no portão de sua escola, mas que também ele esteja realmente informado do que ocorre na sociedade brasileira e procure perceber de que forma a sua prática é influenciada por este contexto e por outro lado o que é possível fazer para alterar esse contexto. (RONCA e GONÇALVES, 2000, p.32)

Torna-se urgente a valorização da ética, da cidadania, das responsabilidades sociais e principalmente as humanas. Conforme a LDB, art.22 – “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (...)”. Existe um olhar mais crítico e investigador perante as realidades de nossa educação.

A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto de discutir o sentido ético da conveniência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social (...) (PCN, 2001, p.30).

Para Giancaterino (2001, p.1), a educação no seu sentido de formação humana, é um dos assuntos mais polêmicos da atualidade e que vem sendo amplamente discutido. Educar é uma tarefa que exige envolvimento, que está condicionado ao comprometer, no sentido de persistir com assiduidade. Enfocar a educação, no seu sentido de formação humana e como “ato fundamentalmente político (...)” vivenciando a prática cotidiana na vivência escolar, onde os envolvidos “(...) educadores e educandos se posicionem criticamente, ao vivenciarem a educação, superando posturas ingênuas ou pretensa neutralidade(...)” (SEE-MG), atitude que se torna cada vez mais necessária e urgente. A ação do professor supera as fronteiras educacionais, alcançando a formação humana. Considerando que os alunos estão em construção de sua identidade e cabe ao educador o auxílio, a percepção das dificuldades e a intervenção quando necessário, então sua tarefa volta-se na preparação técnica, olvidando as questões subjetivas.

Diante das perspectivas de inovação educacional, o supervisor escolar representa uma figura inovadora como “(...) profissional que assume o papel

fundamental de decodificar as necessidades, tanto da administração escolar, a fim de fazer com que sejam cumpridas as normas e como facilitador da atividade docente, garantindo o sucesso do aprendizado (...)", sempre integrada com os demais especialistas em educação e equipe administrativa (GIANCATERINO, 2001, p.3). Conforme Medina (2001, p.31), o supervisor atuando sob o que produz o professor deixa de lado as questões lineares, hierarquizadas e burocráticas, que são alvo de interrogações dos educadores e passa então a colaborar para uma performance docente mais qualificada.

Para Balzan (2000), a revisão conceitual para a ação supervisora se evidencia como forma de superar um círculo vicioso que aparentemente é coerente, todavia precisa ser revisto e superado. Um elemento articulador que pode proporcionar mudanças, a identificação da própria realidade e reflexão se baseia na realização de pequenos projetos de pesquisa. Enfatiza também que a:

(...)postura do Supervisor – alguém que pensa sobre sua própria realidade, o supervisor-pesquisador – por assim dizer, constitui o ponto de partida para que se retorne, junto aos professores, o sentido original de PLANEJAMENTO: planejamento como atitude, isto é, um modo de ser, que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade em que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas. (p.47.48)

Para auxiliar na ação supervisora de forma que se torne eficaz, Balzan (2000, p.57.58) propõe orientações para discussão:

- ✓ Supervisores estejam presentes, atuantes e participantes no trabalho de seus professores;
- ✓ A Psicologia como aliada na orientação metodológica junto ao professor;
- ✓ Refletir sobre a ação diária das ações na sala de aula;
- ✓ Diálogo aberto, franco e leal com os professores de sua equipe

Segundo Villas Boas (2000, p.64), a Supervisão em educação deve ser entendida com uma visão voltada aos indivíduos e seu melhor desenvolvimento. Seu êxito está condicionado às relações entre os supervisores e sua equipe. Situação que "(...) exige, da parte do supervisor, uma constante avaliação crítica de seu próprio desempenho e um esforço continuado de aperfeiçoamento como técnico, mas especialmente, como pessoa". Para Cardoso (2000, p.95.96), a supervisão deve ser democrática e com a atenção voltada a "(...) cuidar do aperfeiçoamento

profissional de todos os envolvidos no sistema educacional(...) inovar as técnicas didáticas, onde e quando oportuno, deve centrar-se em análises e estudos, que clarifiquem objetivos que, através de técnicas diversas(...)”. E que este profissional seja ousado, inovador e despretenso e tenha atitudes de inclusão, abertura e diálogo de caráter coletivo. A expectativa da atuação do supervisor, conforme Sperb (1978, p.158), é que estimule no sentido da pesquisa, conduzindo a ação supervisora a “ (...)uma função orientadora pra o aperfeiçoamento do pessoal docente”. Abandonando as freqüentes constatações de erros e falhas e assumindo como finalidade o direcionamento da aprendizagem “(...) em colaboração, orientação e coordenação (...) muitas escolas modernas usam o título de coordenador ou consultor para o especialista de quem se espera assistência e orientação nos problemas de educação”.

Para que adquira condições concretas de êxito, a atuação do Supervisor deve ser pautada em alguns passos: na requalificação e revalorização do professor – no que envolve o Supervisor, este deve capacitar-se e capacitar o professor e realizar um trabalho conjunto. Na criação de momentos de reflexão, onde ocorra troca de experiências e busca de soluções compartilhadas. Também na busca de estratégias que permitam melhorar e detectar o tipo de vínculo que se estabelece nas relações entre educador-educandos e entre os próprios educadores, assumindo um trabalho de equipe (RONCA e GONÇALVES, 2000, p.32). Galindo (2008, p.81) evidencia a necessidade do aperfeiçoamento dos profissionais do ensino, mediante um contexto de problemas educacionais. No tocante à atuação docente, há a necessidade de melhoria na qualidade dos cursos de formação de professores ofertados. Para que a escola possa atuar de forma mais dinâmica, será necessário investir na mudança de atitude do seu professor, bem como do seu supervisor, no intuito de criar condições que favoreçam a ligação entre eles, tendo o aluno como foco e suas particularidades.

E no eixo desta discussão, destaca-se que a ação do Supervisor deve ser pautada na sua atuação como um “instigador da capacitação docente, destacando a necessidade de adquirir conhecimento e condições de enfrentar as dificuldades próprias de sua profissão “(...) estar preparado para administrar as constantes mudanças, no contexto escolar”, conforme Giancaterino (2001, p.7). E “(...) seu aprendizado jamais terá fim(...) Na medida em que a Supervisão consiste, praticamente, na educação permanente dos educadores, o Supervisor não poderia,

jamais, se manter fora deste processo de constante crescimento” (BALZAN, 2000, p.59).

Espera-se que este profissional saiba instigar sua equipe na busca de novas possibilidades perante a sua realidade admitindo a “(...) supervisão como uma função orientadora para o aperfeiçoamento do pessoal docente. Não se trata mais de constatar erros e falhas e criticá-los através de relatórios dirigidos a autoridades superiores, mas como objetivo, aparece a direção de aprendizagem. “Evidenciando não mais em sua função supervisora mas, ampliando para a orientação e coordenação.

“A caracterização da Supervisão precisa ser definida e assumida pelo Educador e pelo Supervisor, sendo capaz de desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e daí gerar estratégias para a ação (...)” a partir da adoção de esquemas conceituais autônomos, pois um modelo de Supervisão tem que ser adequado à realidade, não sendo meramente reproduzido, aponta Giancaterino (2001, p.10).

Neste aspecto, Lück (2008, p.138) nos aponta algumas referências básicas para o aprimoramento e aperfeiçoamento profissional no processo ensino e aprendizagem, compreendendo a teoria e seus efeitos na efetiva aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, não deixando de enfatizar que é primordial o contínuo esforço para aprimorar o acervo de conhecimentos adquiridos em sua prática e estudos. Entre os conhecimentos apresentados como essenciais no exercício da liderança escolar focada na aprendizagem, destaca-se que o Supervisor conheça a legislação, utilize táticas de acompanhamento qualitativo e quantitativo de aprendizagens dos alunos, visando o desenvolvimento de um trabalho eficiente em todas as obrigações do cargo em prol da aprendizagem, com envolvimento afetivo e social. Em relação aos processos de relacionamento interpessoal e comunicação, envolvem as relações voltadas à motivação, dinâmicas de grupo, nas quais o Supervisor é aquele que realiza intervenções em situações de divergências tanto conflituosas quanto de resistência, atua com ações comunicativas coerentes com o ambiente educacional e desenvolve um trabalho em equipe voltado ao envolvimento e à participação de toda a equipe escolar.

Para uma ação coletiva, na qual haja participação e envolvimento tanto nas relações entre o supervisor e sua equipe, supervisor e professor, quanto entre professor e aluno, um processo educacional permanente é necessário:

(...) que no processo ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados . (PCN, 2001, p.35)

A Escola deve assumir o compromisso de educar os seus alunos dentro dos princípios democráticos, sendo um espaço de práticas sociais reais, onde não só conheçam os valores, mas que os pratiquem, estabelecendo hierarquia, aprendendo a julgar e realizar escolhas conscientes e responsáveis em diversas situações. “Logicamente o supervisor escolar, em suas ações, pode delinear o início de uma nova era educacional, onde haja mais coletividade e o ensino seja buscado com qualidade, priorizando o aluno e valorizando as experiências significativas” (GIANCATERINO, 2001, p.9).

Aos poucos, o supervisor foi se questionando e buscando novas alternativas que pudessem ampliar sua visão e atuação:

O supervisor/educador foi se dando conta de que a verdade não estava pronta e depositada em suas mãos para que ele as distribuísse aos professores que só poderiam conhecê-la por seu intermédio; o supervisor/educador foi descobrindo, tal como Guimarães Rosa, que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”; o supervisor/educador foi percebendo, enfim, que sua tarefa não era transmitir uma mensagem pronta e acabada, mas reunir os educadores para que eles pudessem elaborar sua própria, mensagem e com ela tentar mudar para melhor a vida de todas as pessoas a quem a, mensagem pudesse ser apresentada. (SILVA JUNIOR, 2001, p.94)

Portanto, este especialista em educação foi criando novos caminhos e buscando alternativas para uma visão mais crítica, observadora, denunciadora e capaz de perceber as dimensões do alcance de uma ação consciente e bem direcionada a favor de educar para a vida. Ação voltada para valores éticos e justos, de igualdade, respeito, e não de desonestidade, exclusão e desrespeito. Ações em

prol do conjunto, superando atitudes conservadoras e tradicionais que limitam as ações desfigurando as realidades, massificando a visão de escola. No quadro das ações supervisoras tradicionais e renovadas, perceberemos a necessidade de aprofundar as questões de situações conflituosas, atuando com direcionamento de objetivos específicos que englobam toda a escola e não limitando a direção ou os professores em suas decisões e vontades. Que cada escola seja respeitada em suas particularidades, seus meios de conhecimento, experiências dos profissionais e seu posicionamento frente às necessidades educacionais que favoreçam seus alunos.

AÇÃO SUPERVISORA

TRADICIONAL	RENOVADA
Ter como objetivo a harmonia do grupo	Explicitar as contradições, trabalhando o conflito com o objetivo de estabelecer relações de trabalho no grupo da escola
Buscar a igualdade num processo de mascaramento da realidade	Trabalhar as diferenças
Trabalhar tendo como base seu próprio desejo	Trabalhar, buscando criar demandas
Ter a mesma leitura para todas as escolas	Fazer a leitura da escola, considerando sua singularidade
Produzir modelos de conhecimento	Criar forma próprias de conhecimento
Enfatizar procedimentos linearizados	Enfatizar a produção do professor, no interior da escola, num movimento de ensinar e aprender
Ser um facilitador	Ser um problematizador
Ter o conhecimento como um dado absoluto	Ter o conhecimento como um dado relativo
Ver na proposta pedagógica mais uma forma de modismo	Ver na proposta pedagógica uma possibilidade de reconstrução da escola
Ter comportamento de neutralidade	Ter comportamento expresso com clareza
Trabalhar, tendo em vista um tipo ideal de homem	Trabalhar, tendo em vista o sentido da vida humana

Quadro 9 :A ação supervisora: tradicional e renovada

Fonte: Linhares, 2001, p.27

A Supervisão é o suporte necessário no acompanhamento e observação do fazer pedagógico do professor e tem a responsabilidade de promover mudanças significativas na postura da equipe docente, visando ao sucesso escolar e refletindo no aprendizado. “Provocando a reflexão sobre sua prática (...) o supervisor terá a oportunidade de redefinir seu papel, revertendo o fluxo, colocando o sistema a

serviço da escola, impedindo que ela continue 'tarefeira' do sistema, desviando-se cada vez mais de sua função social" (Fernández, 2001, p.121). Conforme Vieira(2009), "Transformar as teorias e práticas pedagógicas implica indagar e refazer o modo como estas forças se (des)articulam ou (re)forçam entre si. Esta será a principal função da supervisão pedagógica como prática de regulação". Neste aspecto, uma modificação da educação determina que se invista na reconstrução da visão de educação que norteie e oriente a ação educativa e também:

(...) na problematização dos contextos de ação<->reflexão profissional. E é aqui que o contributo da supervisão acompanhada pode ser crucial: promovendo a reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças; interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação. Não se trata, portanto, de uma supervisão *qualquer*, mas sim de uma supervisão de *natureza transformadora e orientação emancipatória*, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias práticas. Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação *é* e o que *deve ser*, explorando o *possível*, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser. (VIEIRA, 2009, p.202)

E que cada dia é mais urgente esta necessidade de descoberta do valor do supervisor enquanto figura não de observador do andamento escolar, mas de atuação afetiva junto ao professor para superação de impasses e melhoria da educação. Realizando uma ação emancipada a partir de atuações que conduzam ao investimento e movimento dos profissionais da escola a vivificar a formação continuada como meio para o crescimento educacional.

O Supervisor, aproximando-se do docente, adquire propriedades de conhecimento do objeto ao qual deseja auxiliar, assim sendo, saberá respeitar a individualidade do professor na sua forma de atuar e contribuir na sua relação com seus alunos. Segundo Tardif (2000, p.16 e 17), em sua particularidade, cada um existe como indivíduo, embora pertença a grupos :

Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. Ao invés de se centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de conhecimentos de ordem geral, como ocorre com a construção de saberes codificados sobre os alunos (por exemplo, em psicologia infantil, nas teorias da aprendizagem), a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações(...) A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.

Esta situação também ocorre na relação professor e supervisor, onde o foco da relação deve ser centralizado no indivíduo, realizada entre pares e não coletivamente.

Para Medina (2001, p.30), o professor regente de classe regula e administra o trabalho didático-pedagógico junto dos alunos e compreende o supervisor que já exerceu a docência e ainda pode exercer, adquirindo experiências que vivenciou ou irá vivenciar, ambos atuando como profissionais da educação. Com a finalidade de compreender as ações do professor,

(...) o supervisor levanta interrogações, faz afirmações, confronta idéias, tentando com o professor descobrir a melhor maneira de ensinar, aprender e educar (...) duas dimensões configuram o professor que ensina-e-aprende, o aluno que aprende-e-ensina e o supervisor que orienta-aprende-e-ensina, embora não se possa identificar com precisão quem inicia este processo. (p.31)

Isto significa realizar uma ação entre pares, identificada pelo autor como “parceria”, não generalizada, mas realizando um trabalho direcionado, com foco no aluno como indivíduo único. Ainda afirma que o sentido ao trabalho do supervisor dentro da escola depende do trabalho do professor regente de classe que “(...) abre espaço e indica o objeto de ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora” (MEDINA, 2000, p.32).

7 CONCLUSÃO

Mediante diversas discussões e iniciativas em favor da formação de professores, nos deparamos com a desajustamento dos cursos de formadores e, conseqüentemente, da formação continuada. Apesar de toda movimentação e demonstração de envolvimento por parte do governo frente às necessidades da formação continuada, a situação atual merece atenção. Das ações de políticas públicas são imprescindíveis maiores esforços para proporcionar serviços educacionais de melhor qualidade, buscando atingir a equidade e o grau de importância que merece, dadas às sérias situações vivenciadas na escola e/ou fora dela. Existe uma carência de pesquisas voltadas à avaliação de ações de programas, cursos ou propostas institucionais em formação continuada, bem como nos cursos de preparação docente, atuação que auxiliaria a melhoria dos cursos, identificando suas falhas e especificidades. Também há inversão da atual projeção dos cursos de formação continuada que apontam num sentido antagônico, partindo dos organizadores para os professores, o que deveria ocorrer a partir das necessidades dos profissionais direcionados aos formadores na intenção de que os cursos ofertados possam efetivamente suprir as reais necessidades do cotidiano escolar. E a aplicação destas pesquisas, simultaneamente aliadas a ações mais eficazes através de investimentos mais expressivos e melhor distribuídos, bem como na efetiva aplicação de recursos destinados à formação continuada. Neste aspecto, ainda salientamos outro agravante que são as interferências políticas de financiamentos internacionais, reproduzindo no Brasil modelos de outros países que não se enquadram às necessidades reais da educação e conseqüentemente da formação inicial e continuada dos professores.

A formação continuada de professores não pode ser dissociada de uma questão proeminente que são as demandas de desvalorização profissionais e salariais, que apresentam soluções admissíveis, aplicadas em outros países voltadas à profissão e que, se reformuladas e coerentes à nossa realidade possibilitarão resultados satisfatórios.

Torna-se evidente que um modelo de supervisão precisa de adequações e não se enquadra a todas as realidades, o que exige do supervisor educacional uma boa atuação. Baseada nas capacidades de planejar, modificar, desenvolver e criar

métodos de diagnóstico para detectar a realidade escolar e daí gerar estratégias específicas para a ação, suplantando a ideia frequente de um trabalho puramente técnico-pedagógico. Atuando a partir de inovações, formação e estudo; – e deste modo será capaz de desenvolver e adotar esquemas conceituais autônomos e não condicionados, compreendendo que as experiências advindas tanto de conhecimentos teóricos quanto da prática reflexiva permanente, são aliados da reflexão durante a realização da ação, e capaz de mudança ou atitude de solução imediata de alguma situação nova.

O cerne que elucida a questão da dicotomia entre teoria e prática se encontra na atuação e crença de que “Uma equipe pensa e outra executa mantendo-se, desta forma, a fragmentação do processo educacional.” (MALDONADO, 2003, p.16), não atingindo os objetivos reais, pois partem de suposições e situações meramente idealizadas e poucas vezes têm como princípio a realidade devido à falta de pesquisas e avaliações realmente eficazes. Para que a escola possa atuar de forma mais dinâmica, será necessário investir na mudança de postura do seu professor com a finalidade de potencializar seus conhecimentos aliando em sua prática elementos de autonomia e eficiência. Bem como do seu supervisor, no intuito de criar condições que favoreçam a ligação entre eles atuando em funções intercomplementares, tendo o aluno como foco e suas particularidades. Ainda é preciso destacar que o supervisor precisa enxergar-se como um formador, mesmo não tendo ações formativas próprias, exerce a função de agente responsável pela formação de pessoas na conjuntura de suas práticas profissionais interagindo com docentes e diretores se tornando um elo entre ambos em busca de uma educação problematizadora. A formação se apresenta como um desafio ao educando e também ao educador, que deve cumprir seu papel de problematizador, comprometendo-se com a libertação, atuando com criatividade onde critica,reflete e estimula a reflexão e a ação coerentes com sua realidade.

É evidente a urgência na revisão dos cursos de formação continuada que são amplamente ofertados apenas cumprindo o que define a Lei, mas não atingindo seu objetivo principal que é a formação de um profissional competente, ético, crítico, reflexivo e consciente com o trabalho focado na aprendizagem do aluno. E que os profissionais reconheçam a escola como local de formulação e reformulação da prática pedagógica, a partir da formação em serviço e dos encontros semanais de módulo. Positivamente novos profissionais mais críticos, instigadores e inovadores

vão surgindo e estimulando nossas instituições em prol de uma sociedade que busca conquistar uma participação educacional dinâmica, com políticas públicas eficazes e condizentes com a real situação de nossas escolas e educadores. Que através da ação constante do supervisor e a busca da formação continuada dos professores, em um movimento de comprometimento e co-responsabilidade possamos alcançar a tão almejada educação de qualidade para todos e em favor de todos como reza a Lei.

Felizmente “(...) Ventos democráticos começam a arejar nossa sociedade e atingir brandamente os porões das nossas escolas.” (SILVA, 2000, p.28).

8 Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores**. R.Fac.Educ., São Paulo, n.22, n.2, p.11-42, jul./ dez. 1996. Disponível em : <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-2555_1996000200002&lng=en&nrm=iso&tling=pt> . Acesso em: 25 set. 2012

ALVES, N. (coord). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 9.ed. São Paulo: Cortez. 2000.

ANDRÉ, M. SIMÕES, R. H. S. CARVALHO, J. M. BRZEZINSKI, I. **Estado da arte da Formação de Professores no Brasil**. Disponível em : <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/624/1/a15v2068.pdf>> . Acesso em: 21 jul. 2012

BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf> Acesso em : 25 ago. 2012

BRASIL, 2009. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Política nacional de formação de professores- 30/01/2009**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2523-governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores->> Acesso em: 19 jul. 2012

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**.

BRASIL, Ministério da Educação. **Anfope – Associação nacional pela formação dos profissionais da educação: contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/cne sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/anfope.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2012

BRASIL, Ministério da Educação. **Conae - Conferência nacional de educação – 2010**, Documento referência, Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae_documento_referencia.pdf> Acesso em: 21 set. 2012

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores**. Brasília 28/mar/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=971> Acesso em : 20 ago. 2012

BRASIL, **Rede Nacional de Formação Continuada de professores de educação básica**. Brasília, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231:redenacionaldeformacaocontinuadaprofessores&catid=151:redenacionaldeformacao-de-professores&Itemid=457> Acesso em: 19 jul. 2012

BRASIL,2010.V **Reunião dos formadores da área de educação integral**.Bloco VII.Vídeo de 06 abr. 2011.Central de mídia do MEC <<http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=889>>.Acesso em: 03 nov. 2012

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:apresentação dos temas transversais,ética**.Brasília:Ministério da Educação.8.v.3.ed.2001

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:introdução aos parâmetros curriculares nacionais**.Brasília:Ministério da Educação.1.v.3.ed.2001

BRASIL.**Subsídios ao Ministério Público para acompanhamento do FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** ,2009.Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/fundeb_subsidios_mp.pdf > .Acesso em:10 set. 2012

BRASIL,**Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=510&id=12265&option=com_content&view=article >Acesso em : 19 jul. 2012

BRZEZINSKI,I.**Pedagogia,Pedagogos e formação de professores**.Coleção magistério:Formação e Trabalho pedagógico. 3.ed. Campinas:Papirus,2000.

NÓVOA, António Os professores e sua formação. In:DALBEN,A.I.L.F.**Concepções de formação continuada de professores:Fórum permanente de formação continuada de professores seminário 2004** .Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>> .Acesso em 20 ago. 2012

DOURADO,L.F.*et. al*.**Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil** . Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Jun/2006. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf >. Acesso em : 17 out. 2012

FERREIRA, N.S.C. (Org) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**.2.ed.São Paulo:Cortez,2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6.ed.Rio de Janeiro:Paz e Terra,1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5.ed.Rio de Janeiro:Paz e Terra,1978.

GALINDO,C.J.INFORSATO,E.C.**Manifestações de necessidade de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental**.Dialogia.São Paulo,v.7,n.1,p.63-76,2008.Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3643--Int.pdf>>.Acesso em:29 out. 2012

GALINDO,C.J.INFORSATO,E.C.**Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas** INTERACÇÕES NO. 9, PP. 80-96 (2008)Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2621--Int.pdf> >. Acesso em : 08 ago.2012

GALINDO, C.J; INFORSATO, E.C.**Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas: o caso da rede municipal de Araraquara.**In:Formação continuada de professores,2005,p.80-87.**Dissertação** de mestrado em educação – **UNESP - Universidade Estadual Paulista** – Araraquara,2005.Disponível em : < <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf> > Acesso em 20 nov. 2012

GATTI,B.A.**Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década.**Fundação Carlos Chagas.Revista Brasileira de Educação.v.13.nº 37.jan./abr. 2008.Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> > Acesso em:01 jun. 2012

GATTI,B.A.(Coor).BARRETO,E.S.S.**Professores do Brasil: impasses e desafios.** 294 p.Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em :21 jun . 2012

GATTI,B.A.**Formação de professores no Brasil:características e problemas.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>Acesso em :13 ago. 2012

GIANCATERINO, R. **A supervisão educacional: mudanças sob olhar de uma educação libertadora,**Artigo científico.2001.Disponível em: < <http://artigocientifico.uol.com.br/artigos/?mnu=1&smnu=5&artigo=2558> >.Acesso em: 09 jan.2012

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** tradução Nize Maria Campos Pellanda.Porto Alegre:Artmed,1997.

LIBÂNEO,J.C.**Didática**,Série Formação Do Professor,São Paulo:Editora Cortez , 1994.

LIBÂNEO,J.C.PIMENTA,S.G.**Formação de Profissionais da Educação:Visão Crítica e perspectiva de mudança.**Educação & Sociedade , ano XX , n °68 , Dezembro/99. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> > Acesso em : 22 jul.2012

LÜCK,H.**Liderança em Gestão Escolar.**4.ed.vol.IV.Série Cadernos de Gestão.Rio de Janeiro:Vozes,2008.

MACIEL,L.S.B.NETO,A.S.**Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores** -Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP - Vol. 1, n. 1, p.148-161, Maio/2009. Disponível em : < <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/16/68> > Acesso em:26 out.12

MARIN,A.J.;GIOVANNI.L.M.**Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores**.Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História,Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Universidade Estadual Paulista–Campus de Araraquara.Cadernos de Pesquisa,v. 37 ,n.130,p.15-41 ,jan ./abr.2007 .Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/03.pdf>>Acesso em:03 nov. 2012

MARIN,A.J.;PENNA,M.G.O.**Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor:alguns dados para reflexão**.Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 113-127, jan./abr. 2012 . Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/08.pdf> > .Acesso em:29 set. 2012

MELLO,G.**Formação inicial de professores para a educação básica:uma (re)visão radical**.Artigo científico,2000.Disponível em: < <http://www.scielo .br/pdf/spp/v 14n1/9807.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2012

OLIVEIRA,J.F.ROSA,D.E.G.SILVA,A.F. **Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/UFG***Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (2): 359-370, jul./dez. 2005.Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:g49auyq-Ak8J:www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1319/1362+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEESiXk3NbingrW7yuv-f3UyM4tyecsdkiYxxz33IPmSV10HuYRbEDtKPafUn5NqkFZbuvKH3e-mYNhTKEINGAXeB_aobQcgsWKul9Y38D9TD1Z--3khQt5OFBGI3HvLSv3Em03Aww&sig=AHIEtbSy3uhGnGTUA76etYhUkjJJSd4qZg> Acesso em: 11 jul .2012

PAQUAY, L. PERRENOUD, P. ALTET, M. CHARLIER, E. (Orgs.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUEIROZ,V.**As políticas do banco mundial para a educação superior na América latina: diversificação das ies e dos cursos e diversificação das fontes de financiamento**.V Encontro brasileiro de educação e marxismo:marxismo, educação e emancipação humana11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.Universidade Federal Fluminense.Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09c_t004.pdf>Acesso em:16 ago. 2012

SAMPAIO,M.M.F. MARIN,A.J.**Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc. v.25 n.89 Campinas set./dez. 2004 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=pt&nrm=iso>Acesso em :17 ago. 2012

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação. v. 14. n.º 40. jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em :01 jun. 2012

SILVA JUNIOR, C.A. RANGEL, M. (Orgs) **Nove olhares sobre a supervisão**. 7.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

SOBREIRA, R. CAMPOS, B. C. **Investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef**. Revista de administração pública. Rio de Janeiro 42(2):327-46, Mar./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n2/06.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012

SPERB, D. C. **Administração e supervisão escolar**. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

TANURI, L. M. **História da Formação de Professores**. Universidade Estadual de São Paulo – Revista Brasileira de Educação mai/jun/jul/ago 2000 n.º 14. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf> Acesso em: 22 jul. 2012

UNESCO. **Educação para todos: cumprindo compromissos coletivos**. VII sessão do comitê intergovernamental regional do projeto principal para a educação (PROMEDLAC VII), Declaração de Cochabamba, Bolívia, mar. 2001. Disponível em: <<unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012

UNESCO. CONSED. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2.º ed. Senegal, 26 a 28 /abr/2000. Brasília, 2001. Disponível em : <<unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012

VIEIRA, F. **Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica**. Educação e Sociedade., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf> Acesso em: 13 out. 2012

