FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS E PROCESSOS

Lucíola Licinio Santos - UFMG

Introdução

Discutir as políticas educacionais implementadas em diferentes países e suas implicações sobre a formação docente é uma tarefa complexa, considerando-se os sérios problemas que com se defrontam as sociedades contemporâneas e, particularmente, o campo educacional. Neste sentido, este trabalho busca examinar as diferentes orientações subjacentes às reformas educacionais[1] que vêm ocorrendo no Brasil e seu impacto na formação docente. O objetivo é mostrar similaridades e diferenças nas propostas de tendências diferentes para, a partir daí, levantar problemas defrontados pelo campo da formação docente, especificamente, da formação em serviço, utilizando-se como exemplo questões presentes na realidade brasileira que podem apresentar também similaridades e diferenças com as reformas que estão sendo implementadas em outros países.

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do estado-mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino.

Diferentes autores (Apple, 2001, Whitty, 1996, 2003, Ball, 1994, 1996, Torres, 1996, Coraggio, 1996), ligados a uma concepção mais crítica e a uma tradição mais progressista da educação, têm se oposto a estas políticas, denunciando a visão utilitarista da educação que as orientam, em que predomina a preocupação com a eficiência interna do sistema, em termos de custos, e com sua eficácia externa, em termos de sua adequabilidade ao

[1] Na literatura educacional contemporânea há autores preocupados em definir o conceito de reformas, diferenciando-o de mudanças e inovações. Neste texto o termo reforma é utilizado no sentido de projetos e

mercado de trabalho. Tais autores mostram que tais políticas vão em sentido contrário aos ideais e aos compromissos com valores éticos daqueles que entendem que a educação se constitui em um processo de formação para o exercício pleno da cidadania, considerando-a um fator importante para a criação e/ou consolidação de uma real democracia.

Reformas educacionais no Brasil

Considerada como um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem sido objeto de discussões, de programas e de projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD) e por órgãos voltados para a cooperação técnica como a UNICEF e a UNESCO (Cury, 2002). Estes organismos financiam e definem diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo. Neste quadro, torna-se importante observar a participação de tais organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial, em diferentes esferas do campo educacional. Segundo (Torres, 1996), dentre os critérios que fundamentam as orientações do Banco Mundial para a educação destacam-se: a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais.

Contrapondo-se às políticas do Banco Mundial e do governo central, no Brasil, foram desencadeadas em alguns estados e municípios brasileiros diferentes propostas de reformas educacionais alinhadas com os ideais dos chamados educadores críticos. Evidências destes movimentos podem ser dadas pelas propostas implementadas pelo Distrito Federal denominadas "Escola Candango", pelo município de Porto Alegre, "Escola Cidadã", pelo estado do Pará,

---

programas que buscam alterar o currículo e a organização dos tempos e espaços escolares, em decorrência de

"Escola Cabana" e pelo município de Belo Horizonte "Escola Plural". Tais políticas colocam que seu eixo estruturante é a democratização da educação e que são dirigidas por um princípio básico, que é a inclusão escolar dos alunos das camadas populares. Em suas diretrizes definem a educação como um processo de formação humana, o que fica evidenciado, por exemplo, na reforma denominada "Escola Plural", implementada pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte em 1995.

É importante esclarecer que neste artigo está sendo feita uma polarização em torno de duas tendências que não se apresentam de maneira tão distinta na prática. O que de fato ocorre é que nos projetos educacionais, quando analisados no terreno em que se desenvolvem, podem ser identificadas matrizes de ordem filosófica e política de tendências diferentes, que se chocam ou se combinam em um mosaico de diferentes matizes com desenhos singulares, sendo quase impossível enquadrá-los em um determinado modelo teórico.

Em relação às reformas educacionais contemporâneas, Popkewitz (1996) afirma que estas colocam ênfase em três aspectos: a descentralização dos sistemas de ensino, com maior autonomia para as escolas, a necessidade de o professor tornar-se um profissional reflexivo e a importância da prática pedagógica centrar-se nos processos de aprendizagem do aluno. É interessante observar que no Brasil as propostas de mudanças, sejam elas orientadas pelas chamadas forças conservadoras, que estabelecem uma relação direta entre o campo educacional e o campo econômico, sejam elas orientadas pelas pedagogias críticas, têm como denominador comum estes três aspectos citados pelo autor.

Em primeiro lugar, por um lado, os chamados projetos conservadores, que seguem orientações de organismos como o Banco Mundial, defendem a idéia de que o ensino deva orientar-se para a aquisição de competências. Competências estas identificadas com a capacidade do estudante mobilizar recursos cognitivos e socioemocionais no desempenho de tarefas escolares, que revelariam real domínio no campo da aprendizagem. Tal abordagem tem sido criticada pelos chamados educadores progressistas como um neotecnicismo, que se alia à idéia de empregabilidade, derivada da visão mercantilizada da educação. Por outro lado, os educadores críticos colocam centralidade na compreensão dos

políticas educacionais.

processos de aprendizagem, fundamentando-se em teorias desenvolvidas por Vigotsky e por seus seguidores contemporâneos.

Em segundo lugar, coloca-se a autogestão da escola, com a descentralização financeira administrativa e curricular. Há que se observar que os chamados projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do estado apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo que defendem o processo de descentralização desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas.

Neste processo de autonomia das escolas, a criação dos Conselhos Escolares ou dos Colegiados das Escolas com a participação de professores, da família e dos alunos tem sido criticada também pelos educadores progressistas como um recurso com duplo objetivo. A solução de problemas da escola, com base nestes conselhos ou colegiados, teria um viés de ordem econômica, uma vez que se considera que a descentralização dos orçamentos permite maior rapidez, eficiência e redução de gastos na resolução de questões de várias ordens, manutenção e melhoria relacionadas da infra-estrutura, equipamento e material pedagógico da escola, quando assumidas pela comunidade local. Ao lado destes, a definição do projeto pedagógico da escola por meio destes colegiados é vista como sendo um processo de cooptação para aceitação das diretrizes emanadas dos órgãos centrais do governo. Esta crítica baseia-se em pesquisas como de Whitty (2003) que mostram como a comunidade, especificamente, as famílias terminam por ter um poder bem restrito em tais conselhos, em que em última instância têm voz apenas os profissionais da educação e/ou diretores e em alguns casos os pais de classe média que se alinham com os pontos de vista dos primeiros.

De forma diferente, os educadores críticos defendem a autogestão da escola como condição necessária para a democratização do sistema de ensino, uma vez que a comunidade escolar, conhecendo a realidade do estabelecimento de ensino, tem condições e direitos de definir suas metas e prioridades, tanto no campo administrativo como no pedagógico, desde que são os agentes interessados e responsáveis pela execução do projeto pedagógico da unidade de ensino. Defendendo a idéia de que uma educação democrática exige a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e

reconhecendo a ineficácia de medidas ditadas por órgãos centrais, entendem que a solução dos problemas deva estar nas mãos daqueles que realmente os vivenciam e cujas conseqüências estão diretamente relacionadas com seu futuro. Assim, a autogestão da escola, para esta vertente, está diretamente relacionada à idéia de cidadania, ou seja, do direito das pessoas participarem dos processos de decisão nas diferentes esferas da vida pública.

Em terceiro lugar, coloca-se a questão do professor como um profissional reflexivo, o que aparece na agenda das duas correntes aqui examinadas. Se para os educadores críticos o objeto da educação é a formação humana, logo o professor reflexivo é aquele que está sempre se questionando, buscando avaliar sua prática, se interrogando, por exemplo, se a seleção dos conteúdos de ensino, se o processo de socialização e avaliação destes conteúdos (que envolve a interação professor/aluno/bens culturais) estão realmente contribuindo para a formação do cidadão. Estes educadores pautam-se por uma visão de educação como um processo de emancipação, de formação de pessoas críticas, capazes de contribuir para a redução das assimetrias e de diferentes tipos de desigualdades sociais. Em um sentido diferente, nas propostas de matriz conservadora, elegem-se ou definem-se determinados critérios do que é considerada uma boa prática, para que o professor possa a partir deles identificar as suas falhas. Ele terá que comparar os *stands* que foram estabelecidos para seu desempenho, tendo em vista o alcance das competências e dos objetivos propostos para seus alunos, com seu real desempenho. Todo este processo está relacionado aos resultados que sua escola deverá atingir nos testes nacionais, isto é, a possibilidade de sua instituição obter melhores resultados, atraindo assim maior número de alunos e, em decorrência disto, maiores recursos.

Há que se observar que as questões ligadas à autogestão da escola, aos processos de aprendizagem e a visão do professor como profissional reflexivo têm sido consideradas como elementos vitais da formação em serviço. Desta maneira, com maior ênfase em uma das tendências aqui analisadas e, muitas vezes, estabelecendo fusões e interações entre estas duas tendências, desenvolvem-se, tanto no interior da escola como em outros espaços, atividades em forma de cursos, oficinas de trabalho ou *workshops,* palestras ou discussões em grupo, troca de experiências acompanhadas da publicação de materiais ou

da utilização de diferentes tipos de recursos midiáticos[2] (Santos, 1998). Antes, no entanto, de discutir esta questão, tomando como ponto de referência a realidade brasileira, torna-se importante um rápido esboço sobre as reformas educacionais no Brasil, para que possa ser compreendido o contexto em que vem se desenvolvendo a formação em serviço no nosso país.

De uma maneira bem geral e bem simples, pode-se dizer que, no processo de redemocratização do Brasil, intensificou-se a preocupação com a melhoria da educação, não apenas em termos de atendimento à demanda escolar, mas, sobretudo, com a permanência dos alunos nas escolas, por meio da melhoria do ensino. Neste quadro observa-se que, em consonância com as reivindicações dos movimentos sociais, abre-se espaço para o desenvolvimento de um movimento de renovação pedagógica, orientada por propostas da chamada pedagogia crítica.[3] Tais movimentos advogam: a) a instauração de processos participativos, por meio da inserção da comunidade escolar na administração das unidades de ensino; b) a criação de novas formas de organização do ensino, com a introdução no âmbito do currículo de novos conteúdos e de novas práticas pedagógicas, com ênfase na integração dos conteúdos curriculares; c) uma nova visão da profissão docente, que, além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar seu trabalho por uma reflexão crítica sobre sua prática e por compromissos éticos relacionados à superação dos mecanismos intra-escolares responsáveis pela exclusão dos estudantes das camadas populares. (Whitty, 2003, Pacheco, 2002, Tardif, 2000)

Paralelamente, governos mais conservadores e seus representantes e adeptos, em nível nacional e local, vêm defendendo reformas para a educação

[2] Sobre o conceito e modalidades assumidas pela formação em serviço, ver SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. Dimensões pedagógica e política da formação contínua. *Tessituras*. Belo Horizonte: CAPE/SMED-BH, n º 1 fevereiro/1998. p. 3-8; e também SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. Dimensões pedagógica e política da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. *Caminhos da profissionalização docente*. Campinas: Papirus, 1998. P. 123-136.

[3] Muitas vezes foram utilizadas neste trabalho expressões como pedagogia crítica, educadores críticos, sem uma definição do sentido em que estas expressões estão sendo utilizadas. De forma bem sintética estas expressões englobam de acordo com Bernstein as propostas pedagógicas que enfatizam os processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores pelos alunos, ao invés de centra-se nos processos de transmissão. No entanto, seria importante, hoje, acrescentar outras características para classificá-las uma vez que a centralidade nos processos de aprendizagem tornou-se um terreno comum no campo pedagógico. Logo, além deste aspecto o adjetivo crítico ou progressistas é utilizado aqui para as propostas pedagógicas que dão ênfase ao compromisso político da educação, seu compromisso com a escolarização das camadas populares e a visão da educação como um processo relacionado com a emancipação dos segmentos e grupos marginalizados e discriminados tanto do ponto de vista econômico, como social e cultural.

que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal do Estado. Tais pressupostos assentam-se nas idéias de que: a) a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade, "accountability"; b) é necessário se definir um currículo nacional, que estabeleça uma base comum de conteúdos para a educação básica; c) a qualificação de professores é tarefa essencial, exigindo dos professores das séries iniciais uma formação em nível superior, investindo-se ao mesmo tempo na continuada. Em relação à formação docente, este grupo considera que esta deve possibilitar ao professor um maior aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento (português, matemática, geografia, etc.) e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ensino destes conteúdos (Torres, 1996).

Uma série de reformas, traduzidas por leis, decretos, projetos e programas, foram desencadeadas, a partir da promulgação em 1996 da Lei "Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Esta lei, em consonância com a Constituição brasileira de 1988, criou as condições concretas para grandes reformas relativas ao financiamento, organização, estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino. Em relação ao financiamento da educação, a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei 9.424/96, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Por meio desta lei, os municípios passam a receber recursos para a educação, o que leva à ampliação da municipalização do ensino fundamental, previsto por lei[4].

Além de mudanças em relação ao financiamento da educação, em 1996 é aprovado o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais, que inclui os conteúdos já tradicionalmente trabalhados na educação e sugestões de como abordá-los, acrescido dos chamados temas transversais a serem trabalhados nas diferentes áreas ou disciplinas. Os temas transversais incluem as seguintes temáticas: saúde, ecologia, orientação sexual, ética e convívio social, pluralidade étnica, trabalho e economia. Foram também aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica Fundamental, que se constituiu, segundo a Resolução n° 2 de abril de 1998, como: "o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios,

[4] .Em 20 de junho 2007 foi sancionada A Lei 11494/2007 que regulamenta Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação - FUNDEB. Em vigor

fundamentos e procedimentos na Educação Básica", erigindo-se em um conjunto de princípios que devem orientar as escolas na organização, desenvolvimento e avaliação de suas propostas, definindo os conteúdos mínimos para o ensino. Foram ainda aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Normal Médio, da Educação dos Jovens e Adultos, das Comunidades Indígenas, dos Portadores de Necessidades Especiais, do Campo da Educação Profissional, Nível Técnico (Cury, 2002: 196/197). Neste período, foram também reestruturados o ensino profissional e o ensino Médio, por legislação que entrou em vigor em 1999.[5]

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, estabelecendo as bases do Sistema Nacional de Avaliação com o fortalecimento dos instrumentos já existentes e em funcionamento.Todos eles, com mais ou menos tempo, já estavam em funcionamento, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão), este último destinado à avaliação do desempenho dos estudantes do Ensino Superior e o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação.

Neste contexto, uma série de medidas, projetos e de programas foram estabelecidos, fortalecidos ou reestruturados, como o Programa Nacional do Livro Didático, que avalia e distribui os livros didáticos para a população escolar dos sistemas públicos; a municipalização do Programa de Merenda Escolar que destina recursos para as refeições escolares de 4.500 municípios; o Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE); o Programa Nacional do Transporte do Escolar (PNTE); a criação de um canal de televisão, via satélite, voltado para a capacitação e o apoio ao trabalho docente acompanhado do envio de um *kit* tecnológico para 50 mil escolas (TV Escola); a criação do Programa de Aceleração da Aprendizagem para alunos que apresentam grande defasagem idade-série; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); o Programa da Bolsa Escola, destinado a conceder auxílio financeiro mensal às famílias de escolares

---

desde janeiro deste ano, o novo fundo substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

[5] A Educação Básica no Brasil abrange a Educação Infantil (de 0 a 6 anos), o Ensino Fundamental com oito anos de duração e o Ensino Médio de três anos de duração. Somente tem caráter compulsório o Ensino

em situação de pobreza, dentre outros (Aguiar, 2002). Segundo documentos oficiais, grande parte destes programas está voltada para a compensação das diferenças regionais e do débito social, em uma perspectiva de discriminação positiva. É importante salientar que muitos estudos e pesquisas, sobretudo no campo acadêmico, têm se voltado para a análise e avaliação das reformas, dos projetos e dos programas implementados pelo governo, com recursos próprios ou do Banco Mundial, na última década, apontando contradições, incoerências e, principalmente, levantando questões sobre o efetivo impacto de tais propostas.

Finalizando esta parte, é necessário considerar que no Brasil existem hoje cerca de 35 milhões de estudantes no ensino fundamental e cerca de 9 milhões matriculados do ensino médio, sendo que apenas 1,8 milhões concluem esta etapa do ensino (Cury, 2002).Tais dados revelam a necessidade de urgentes medidas para superar os graves problemas educacionais enfrentados pelo país, embora estas estatísticas revelem uma situação melhor do que a de décadas anteriores. Contudo, é necessário refletir até que ponto tais dados revelam uma real democratização do ensino. Para este autor, é importante considerar que a expansão do ensino e permanência na escola de crianças e adolescentes que antes não tinham acesso à educação têm criado um novo fenômeno. Para Bourdieu, o acesso dessa população à escola e até a obtenção de um diploma não lhe oferecem nenhuma garantia de um futuro melhor. Os investimentos, gastos e sacrifícios que os alunos e as famílias das camadas populares fazem para os filhos estudarem terminam por lhes conferir um diploma desvalorizado, que apenas reforça o estigma social vivenciado por esta parte da população. Neste sentido, a instituição escolar torna-se fonte de uma imensa decepção coletiva: "esta espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte que recua à medida que se avança em sua direção" (p. 221). Desta forma, a democratização da educação implementada pelas reformas educacionais acaba se constituindo em uma "forma superior de simulação". Isto porque nas sociedades de consumo, seja de bens materiais ou bens simbólicos, segundo o autor, há uma tendência em se dar tudo a todo mundo, "mas sob as espécies fictícias das aparências do simulacro ou da imitação como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos" (p. 225).

Fundamental, apesar de alguns governos já terem implementado a estruturação do ensino por ciclos de aprendizagem, abrangendo 9 anos e organizado em três ciclos, incluindo no primeiro ciclo as crianças de 6 anos.

É neste cenário que as propostas mais progressistas ou mais conservadoras no sentido da democratização da educação têm colocado ênfase na formação do professor. Se, para os primeiros, esta formação é peça fundamental para que a educação seja realmente um mecanismo de inclusão social, para os últimos esta formação terá forte impacto nas escolas e na implementação das políticas por eles elaboradas.

Formação de professores no contexto das reformas educacionais

Também no campo da formação docente as políticas públicas traduzidas por uma série de documentos legais, como: o Parecer 115/99, criam os Institutos Superiores de Educação destinados à formação de professores para a Educação Básica; os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, de 1999 e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior. Documentos estes que levantaram grandes debates e discussões, causando grandes controvérsias no campo acadêmico. Uma análise de tais documentos possibilita dizer que, de fato, certos aspectos incluem algumas propostas levantadas pelos educadores críticos. No entanto, ao tentarem se legitimar por atenderem algumas das demandas dos setores progressistas da educação, tiveram um alto nível de rejeição por terem sido promulgadas por um governo acusado de adotar uma política de orientação neoliberal em diferentes esferas do setor público.

O fato de a Lei de Diretrizes e Bases afirmar, em suas disposições transitórias, que no prazo de 10 anos todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental[6] deveriam ter formação inicial em nível superior gerou uma grande procura por parte dos professores para o ingresso em instituições de Ensino Superior, bem como levou à criação de um grande número de cursos no sistema privado de ensino para atender a esta clientela. Também por parte dos gestores dos sistemas de ensino público estadual e municipal foram desenvolvidos programas de qualificação em serviço, buscando alguns deles a melhoria do desempenho dos docentes e dos diretores de escolas, no sentido de

[6] No Brasil, apesar de cada vez mais nos grandes centros urbanos as professores possuírem uma formação de curso superior, para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, legalmente era apenas exigida uma qualificação em nível de ensino médio, de caráter profissionalizante, tradicionalmente denominada de Ensino Normal.

capacitá-los para atender às demandas postas pelas reformas educacionais, e também para a criação de propostas de qualificação em serviço, voltadas para a habilitação dos professores em nível superior. Enquanto alguns estados estão criando cursos de qualificação em serviço, geralmente à distância e com o apoio de universidades cujos docentes participam na elaboração de material e na tutoria, vários municípios estabelecem convênios com instituições de nível superior, trabalhando no período de férias com cursos presenciais, complementados com atividades à distância. Ao lado disso, pode-se observar que estados e município vêm criando já há alguns anos centros de formação de docentes, em que desenvolvem cursos de média e curta duração, oficinas, palestras, seminários, congressos e publicações sobre variados temas, sendo, contudo, dada maior ênfase a temáticas como integração curricular por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, trabalho em sala de aula com grupos com diferentes níveis de conhecimento, sexualidade, letramento, violência na escola, dentre outros.

São levantadas muitas críticas a estes diferentes cursos e programas (Freitas, 2002), por reforçarem uma concepção pragmática e conteudista da educação. Critica-se ainda o fato de estarem centrados na educação à distância, em que são utilizados materiais escritos, mídias interativas e com intenso uso das novas tecnologias de comunicação, o que se diferencia completamente dos cursos regulares e presenciais em que o estudante tem oportunidade de vivências que não se restringem às atividades de sala de aula, o que amplia seus horizonte e sua formação profissional.

A formação continuada tem utilizado de forma crescente a troca de experiências como atividade formativa, que pelo seu caráter prático estabeleceria uma maior conexão com o cotidiano dos docentes, incidindo diretamente na ação docente. Alguns órgãos do governo federal e estadual estabelecem prêmio e divulgam experiências bem-sucedidas e, ao lado disto, os centros de formação docente criam também espaços para a veiculação das inovações educacionais que obtiveram bons resultados. Acrescenta-se a isto o fato de que nas escolas os professores passam a ter legalmente horários livres das atividades de sala de aula para estudos, discussões pedagógicas e planejamento de trabalho colaborativo.

É difícil uma avaliação de todos estes processos e formas assumidas pela formação continuada, seja pelo caráter heterogêneo das propostas para um mesmo segmento, seja pela diversidade de propostas, que abrangem uma ampla gama de modalidades, quanto à duração, público alvo, nível e formato das atividades ou cursos. Mesmo para as modalidades de formação que são financiadas pelo Banco Mundial, voltadas para o ensino fundamental, ocorrem diferenças na forma como as secretarias de estado ou de municípios implementam estas propostas.

Se, por um lado, algumas secretarias aplicam com maior rigor os critérios do Banco Mundial, dando ênfase à vinculação teoria e prática, aos conteúdos trabalhados no ensino fundamental e às estratégias de ensino relacionadas a estes conteúdos, com a utilização da educação à distância, outras secretarias implementam projetos também financiados pelo Banco Mundial, que evidenciam maior autonomia no formato e nas modalidades dos cursos. Como exemplo disto, podem ser citados dois grandes projetos de ampla extensão voltados para os professores das séries iniciais, o "Programa de Educação Continuada (PEC), desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o "Programa de Capacitação de Professores" (PROCAP), implementado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (Santos, 2000). Ambos os projetos foram organizados em convênios com as Instituições de Ensino Superior, mas divergiram na forma como foram elaborados e na participação que mantiveram com as universidades. Enquanto, no caso de Minas Gerais, as instituições de ensino superior apenas monitorizaram e acompanharam cursos já previamente definidos, em termos de conteúdos e metodologia, em São Paulo, as instituições de ensino superior ofertaram cursos, de acordo com suas experiências, definindo os itens a serem abordados e o formato do curso. É importante esclarecer que todos estes convênios foram realizados mediante licitação pública (exigência do Banco Mundial, que tem como critério a participação das instituições de ensino superior que atendam a determinados requisitos impostos pelas normas dos convênios). No caso de Minas Gerais, foram selecionadas as instituições que atenderam aos requisitos relacionados à capacidade de acompanhamento do projeto, uma vez que todo o material foi produzido pela Secretaria de Educação, mediante contratação de serviços especializados. Já em São Paulo foram selecionadas as propostas de cursos enviados pelas instituições de ensino

superior que respondessem às demandas postas pela rede de ensino. Observa-se que houve, de acordo com Bernstein (1996), um processo de recontextualização que, neste caso, possibilitou que muitas universidades trabalhassem com professores em um sentido bem distinto das orientações do Banco Mundial. A liberdade de as instituições de nível superior organizarem seus cursos, mesmo com uma seleção prévia dos cursos a serem ofertados, realizada pela Secretaria de Estado, possibilitou às instituições, onde existe uma massa crítica de docentes e experiência acumulada no campo da formação continuada, o desenvolvimento de um grande número de projetos identificados com uma visão de educação voltada para a formação humana, em discordância com a visão mercantilizada da educação veiculada pelo Banco Mundial. Assim, há que se considerar que o planejamento e implementação destes programas se dão por meio de um processo de recontextualização sucessiva que não termina nas propostas de cursos, estendendo-se aos espaços onde os cursos ocorrem, espaços estes em que os programas são recontextualizados de acordo com as interações entre professores da rede/professores das instituições de ensino superior/material trabalhado nos cursos.

De qualquer forma, cabe observar que o volume de dinheiro gasto nestes cursos não justifica possíveis ganhos no campo da formação em serviço. Pode também ser indagado se uma grande parte destes recursos termina beneficiando principalmente os gestores e assessores de tais projetos, que neles se engajam pela oportunidade de complementação de renda, mesmo em se tratando dos professores universitários.

Em relação à qualificação em serviço, visando a habilitação de professores em nível superior, como já foi visto, as modalidades têm sido variadas, incluindo desde os cursos em convênios com as secretarias municipais de educação e instituições de ensino superior, como projetos implementados pelas redes estaduais de ensino, como é o caso do Projeto Veredas, desenvolvido em Minas Gerais de 2002 a 2006. O Projeto Veredas, desenvolvido com recursos da própria Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, orienta-se por meio de atividades nas diferentes áreas do conhecimento das séries iniciais e de matérias pedagógicas, integradas por um eixo estruturador, voltado para mudanças no perfil da identidade docente. Todo o projeto fundamenta-se em uma visão crítica da educação, entendida como um processo de formação

humana, segundo suas diretrizes e de acordo com a análise dos materiais e das demais atividades que o integram.[7] Não dispondo de dados para avaliar outros programas de formação em serviço, pode-se, no entanto, constatar (Abras, 1998) que nos programas desenvolvidos mediante convênios com instituições de ensino superior e municípios há uma queixa constante dos professores em relação ao fato de ocuparem horário integral, no período de férias, exigindo-se ainda atividades complementares a serem desenvolvidas em serviço, o que representa um grande volume de trabalho, com aumento do estresse e do desgaste, que afetam de maneira crescente o corpo docente, comprovados por estudos que trabalham na área da saúde do professor.

Em relação à escola como *locus* privilegiado para a formação em serviço, pode ser observado que se as atividades envolvem toda a escola, os professores queixam-se de que as decisões de cunho administrativo ocupam o principal espaço, restando apenas um espaço bastante restrito para decisões de cunho pedagógico. No caso do trabalho em pequenos grupos, definido pelas escolas e regulamentado pela legislação, observa-se que o convívio social termina ocupando o lugar do trabalho de planejamento de atividades disciplinares e interdisciplinares, da troca de experiências e das discussões de natureza pedagógica.[8] Além disso, a formação do professor centrado na escola tem sido criticada por não permitir um alargamento das experiências docentes, uma vez que circunscreve o horizonte das práticas docentes à realidade local da escola, não possibilitando aos professores um maior contato com outras experiências que estão ocorrendo em outros locais e em outros espaços e que ampliariam a sua visão (Damasceno, 2002). Mesmo a troca de experiência que ocorre de maneira informal entre os professores, apontada por vários estudos como recurso mais utilizado pelos professores das séries iniciais no seu processo de formação em serviço (Fortes, 1996; Pena, 1999), segundo Damasceno (2002), se mostrou como uma prática pouco empregada pelos professores que trabalham com as séries finais do ensino fundamental. Estes professores, geralmente com uma grande carga de trabalho, em diferentes unidades de

[7] Tendo feito parte da equipe que elaborou parte do material para o Projeto Veredas, tal orientação ficou bem clara nas sucessivas discussões entre a equipe central e os professores universitários que participaram no processo de produção dos materiais relativos às diferentes áreas do projeto.

[8] Minha experiência no campo da orientação de estágios vem comprovando este fato, pelo relato final do trabalho dos alunos em que são solicitados a discutir este aspecto da formação docente, no período em que ficam nas escolas.

ensino e portadores de diploma de curso superior, não se utilizavam da troca de experiências com os colegas da mesma área. Este fato pode ser explicado como um tipo de defesa dos professores que não querem demonstrar para os colegas suas inseguranças ou pela falta de espaço na escola para encontros e convívio, segundo a autora, em observação e entrevista com docentes de três escolas em Belo Horizonte.

Partindo do trabalho de Popkewitz (1997, 2002), pode-se levantar algumas questões em relação à formação dos professores nos processos de reformas educacionais. Segundo este autor, as reformas se colocam como um processo de "conversão". De fato, a experiência dos que lidam neste campo, sem dúvida, fornece elementos que mostram que, nos processos de reformas, se desenvolve uma série de ações no sentido de conseguir adesão dos docentes às novas propostas de adesão aos princípios norteadores da mudança. Se um grupo, por diferentes razões, adere ao novo projeto, geralmente, os que o rejeitam terminam se alinhando em um outro grupo, considerado pelo primeiro como conservador ou de oposição. Neste sentido, as reformas terminam criando clivagens nos corpos docentes das escolas, que dificultam sua implementação, assim como criam uma atmosfera de rivalidades e rixas entre grupos que defendem e grupos que rejeitam as mudanças.

Carneiro (2002) realizou um estudo sobre a proposta da Escola Plural, analisando os movimentos de reformas não-oficiais que antecederam a esta reforma e, portanto, instituintes, e o processo de implantação da reforma, pautado no discurso oficial, liderado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.[9] Estudos como o de Frade (1993) e Silva (1999) mostram que, antes da implantação do Projeto denominado "Escola Plural", várias mudanças se operavam na rede municipal com inovações no currículo, na organização, estrutura e funcionamento de algumas escolas e a formação de grupos de estudos que se voltavam para a compreensão da psicogênese da leitura e da escrita, baseados, sobretudo, nos estudos de Emília Ferrero, [10] e para a psicologia de base cognitivista, com ênfase nas teorias de Piaget e Vygotsky.

[9] Trata-se de uma proposta implantada no período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a Prefeitura Municipal , em uma composição com outros partidos também denominados de esquerda, como o Partido Socialista (PS), o Partido Comunista do Brasil (PC do B).

[10] Os trabalhos de Emília Ferrero tiveram uma grande repercussão no Brasil, e foram objeto de estudo nos cursos de formação de professores, assim como serviram de base para pesquisas e estudos divulgados em eventos científicos e veiculados em revistas da área educacional.

Segundo ainda Carneiro, enquanto nos anos 80 predominava na rede municipal o interesse por debates relacionados com questões sobre a gênese do conhecimento e sobre os processos de aprendizagem, na década de 90 a questão da diversidade cultural e, portanto, problemas relacionados à cultura, passam a ganhar cada vez maior destaque. Segundo o documento da Escola Plural (1994), que contém os eixos norteadores de uma nova proposta pedagógica para a rede, incluindo mudanças curriculares, mudanças na organização dos tempos e espaços escolares, este documento se constitui em uma síntese destas diferentes experiências em curso na rede municipal, naquele momento.[11] Assim, com base em um levantamento realizado na rede municipal, a proposta da "Escola Plural" se apresenta como a voz destas experiências, oficializadas naquele momento pelo discurso da Secretaria Municipal de Educação. É importante lembrar que este é um processo de recontextualização, em que as experiências que ocorriam na rede foram traduzidas por um discurso diferente do original, uma vez que deslocado do seu campo de produção foi *re*locado no campo do discurso oficial, utilizando princípios e pressupostos da chamadas teorias críticas da educação e dos dispositivos lingüísticos que constituem este gênero discursivo. De acordo com Carneiro (2002: 207), nestes processos "estas experiências vão se distanciar do modo mais original, informal, dispersivo, arrojado e transgressor conforme ocorriam no cotidiano das escolas e irão adquirir uma roupagem, digamos, mais teorizada, reflexiva e oficial das políticas públicas".

Tanto a pesquisa de Frade (1993) como a de Silva (1999) mostram que ano interior da rede, no período que antecede a implantação do Projeto "Escola Plural", os professores já se dividiam em construtivistas e não-construtivistas, de acordo com a adesão às teorias que eram objeto de estudo e de reflexão no interior das escolas. Da mesma forma, Carneiro (2002) observa que a comunhão dos princípios da "Escola Plural" também cria uma clivagem entre os adeptos e os refratários a esta proposta.

Segundo Correia (1991), o processo de mudanças é bastante complexo, uma vez que os próprios mecanismos de divulgação e controle da mudança colocam barreiras para a emergência de processos criativos e inovadores. Desta forma, as mudanças educacionais acabam mais por exigir dos professores uma

[11] De fato, a Secretaria Municipal de Educação realizou um levantamento sintetizado no documento

adesão aos seus princípios, tanto de natureza política como técnica pedagógica, de modo que os professores passem a executar as novas demandas postas pelo novo projeto, o que pode englobar desde as práticas de sala de aula até a participação nos processos de gestão administrativo e pedagógico da escola. Segundo ainda Correia, se os órgãos centrais apresentam e interpretam suas propostas de mudança como um corpo unitário e homogêneo, os professores vivem este processo de mudança em situações diversificadas e complexas, interpretando e adaptando estas mudanças, de acordo com suas experiências prévias e com os valores que compartilham.

O que aqui se quer ressaltar é que o processo de implementação de reformas educacionais, com todo o aparato que é criado neste processo, como cursos, palestras, seminários e divulgação via material impresso, dentre outros, termina por se tornar um processo de "conversão", a que muitos aderem por compartilharem dos mesmos ideais, outros por acharem que a adesão é mais fácil do que a resistência, outros por interesses socioemocionais de aceitação e afirmação entre os pares ou pela combinação destes elementos.

Conclusão

Há que se considerar que uma vasta literatura contemporânea vem abordando a questão das reformas educacionais e da formação docente (Correia 1991; Pacheco 1996; Popkewitz 1997 e 2001; Ball. 1994; Whitty, 2003), dentre outros. Em alguns destes discursos se coloca maior ênfase nos aspectos negativos decorrentes das políticas educacionais de orientação neoliberal, pelo seu caráter excludente. Neste sentido, tais políticas, orientado-se pela lógica do mercado, terminam por favorecer os segmentos sociais, cujas estratégias educacionais, incluindo desde a escolha do estabelecimento pela família até a participação nos conselhos ou colegiados das escolas, reforçam, mesmo no interior das escolas públicas, a divisão entre as diferenças de desempenho entre os estabelecimentos em que predominam estudantes oriundos das camadas populares e aqueles cuja população é predominante de estudantes cujas famílias pertencem aos diversos segmentos das classes médias (Ball, 2002 e Whitty e Power, 2003).

"Experiências emergentes na Rede Municipal", que precedeu a elaboração da proposta "Escola Plural".

Em relação à formação docente, têm sido criticadas algumas medidas que países como a Inglaterra vêm implementando, como, por exemplo, o pagamento baseado no desempenho. Segundo Dolton e colaboradores (2003), tais medida têm levado os professores a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana. Os autores enfatizam ainda a possibilidade de vieses nos processos de avaliação, em que os diretores têm um papel-chave, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre docentes e direção podem levar a favoritismos e punições. Torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial, quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e de resistências entre o corpo docente e a direção da escola.

No mesmo sentido, de denúncia às atuais políticas no campo da formação docente, nos Estados Unidos, segundo Melnick e Pullin (2000), os testes de credenciamento de professores, realizados após a conclusão do curso, por meio do "Testes de Certificação do Educador de Massachusetts", implementados inicialmente neste estado, em 1989, mas posteriormente utilizados em 40 estados, representam uma ameaça à profissão. Estes testes se orientam por uma visão técnica e utilitarista da educação, o que já coloca um sério problema em relação à formação do docente. Além disso, como desde da primeira vez em que foram aplicados, os resultados ficaram em torno de 50% de aprovação, os gestores do sistema estão propondo o ingresso na carreira docente de pessoas sem formação específica no campo do magistério e estão estimulando as escolas a oferecerem programas preparatórios para quem quiser se tornar professor. Estas medidas irão modificar substancialmente todo o sistema de formação inicial do docente, o que certamente levará a uma desqualificação da profissão.

De forma diferente, existe uma vasta literatura voltada para a formação continuada do professor que coloca como elementos centrais neste processo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da valorização do trabalho docente (Demailly, 1995, Perrenoud, 1989, Tardif, 1991 e 2000, Hargreaves, 1998 e Santos, 1998). Estas propostas abrangem, entre outras, a formação do professor pesquisador, da construção de redes de colaboração, da formação, da reestruturação dos cursos de formação de professores, tendo como eixo a formação do profissional reflexivo, inspirados nos trabalhos de Shön e de seus seguidores, na formação do professor como intelectual (Giroux, 1997), cujo

trabalho estaria vinculado aos movimentos sociais de orientação emancipatória. Neste cenário é importante observar que Rollett (2001), em pesquisa que fez com um grupo considerado de "bons professores", constata que todos aqueles que eram profissionais que se distinguiam em seu campo compartilhavam de uma característica comum - uma atitude de cuidado e compromisso com os estudantes. Realmente, não é difícil de se perceber que os professores mais comprometidos com seus alunos e que demonstram se importar com tudo o que ocorre com a criança, incluindo além dos aspectos cognitivos os aspectos socioemocionais, conseguirão entender melhor as dificuldades dos seus estudantes. Em decorrência disto e pelo seu compromisso profissional poderão encontrar caminhos e alternativas pedagógicas que contribuam para o progresso do estudante. No entanto, compromisso, interesse e cuidado fazem parte dos valores éticos de cada docente e para mudar atitudes de desinteresse e distanciamento pelo magistério é preciso um longo investimento, tanto na formação inicial como na formação em serviço. Torna-se necessário, além disso, uma reestruturação da carreira docente de forma a torná-la uma profissão mais estimulante, capaz de atrair e manter profissionais qualificados e comprometidos com a educação.

Neste quadro há que se considerar que as propostas alternativas e mesmo as críticas a elas levantadas podem oferecer algumas contribuições para a melhoria da formação docente, sem, contudo, resolver a diversidade de problemas enfrentados nesta área. Nesta perspectiva, é importante salientar que não há uma proposta de trabalho que venha resolver a complexidade dos problemas enfrentados no terreno da formação docente. Por isto, o trabalho neste campo só pode avançar desde que as tentativas e alternativas de melhoria do trabalho docente se abram para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que existe possibilidade de se encontrar uma resposta final para determinados problemas. Não se pode deixar de se ter em vista que problemas de ordem econômica, política, social e cultural repercutem na educação com tanta intensidade, que há que se compreender que as políticas educacionais só terão um efeito positivo se conjugadas às outras políticas públicas no campo da habitação, saúde, emprego, dentre outros.

Também é importante considerar que mudanças na formação docente têm como limite as estruturas já cristalizadas nos cursos de formação inicial e na cultura das escolas de educação básica. Mudanças nestas instituições não são fáceis de serem efetuadas porque o peso da tradição e de rotinas já instaladas conspira contra os movimentos de renovação. Ao lado disto, ao longo de suas carreiras os professores já criaram *habitus*, no sentido utilizado por Bourdieu. A internalização de novos valores, de novas formas de pensamento e de atuação exige uma mudança de *habitus*, o que é um processo complexo, que não ocorre em curto prazo, pois representa uma ressocialização, com o abandono de práticas já estruturadas e sobre as quais as pessoas, muitas vezes, não têm mais um controle consciente de muitas de suas formas de ações.

Para concluir, é importante ressaltar o papel do desenvolvimento de teorias que dêem suporte às propostas realmente inovadoras no campo da formação docente. Bernstein (1996) afirma que, na produção de seus estudos, teoria e pesquisa de base empírica foram se inter-relacionando, de forma que pudesse desenvolver um trabalho que vai se aprofundando e superando problemas com os quais foi se defrontando neste processo. Nas explicações que Bernstein fornece sobre seu próprio processo de produção, o autor afirma que partes de sua teoria sempre precederam a pesquisa. Seus alunos de pós-graduação utilizaram-se das suas formulações teóricas, o que terminou por colocar questões para a teoria, exigindo maior refinamento de conceitos. Foi este o processo de produção teórica por meio do qual este autor foi desenvolvendo seu trabalho, estabelecendo uma relação entre seus *insights* no campo da teoria e a pesquisa de base empírica, sem o qual, ele afirma, não poderia ter elaborado princípios de descrição. É importante dizer que, para Bernstein, a teoria deve fornecer uma descrição explícita e não ambígua dos objetos que analisa.

Com base neste autor, pode-se dizer que no campo da formação docente se torna necessário um aprofundamento teórico capaz de dar suporte a projetos e programas a serem desenvolvidos nesta área. Por um lado, muitos dos estudos teóricos neste campo não estabelecem um diálogo com pesquisas empíricas. Por outro lado, grande parte das pesquisas realizadas revela certa inabilidade em conectar teoria e empiria. Desta maneira, torna-se necessário um investimento dos educadores na produção de trabalhos de maior fôlego neste

campo, capazes de dilatar e atravessar fronteiras que constantemente tentam circunscrevê-los em terrenos estritos e demarcados.

Bibliografia

ABRAS, Maria Cecília de M. *A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação de UFMG, 1998.

AGUIAR, M.A.S. O conselho Nacional de secretários da Educação na reforma educacional do governo FHC. *Educação & Sociedade,* Campinas, CEDES, vol. 23, n° 80, p. 73-96, 2002.

APPLE, M. W. *Educating the 'right' way:* markets standards, God and equality. New York: Routledge Falmer, 2001.

BALL, S. *Class strategies and the educational market*- the middle classes and social advantages. Londres: Routledge Falmer, 2003.

BALL, S. *Educational reform: a critical and post-structural approach.* Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. *et al*. School choice, social class and distinction: the realisation of social advantage in education, Journal of Educational Policy, 11(1): 89-112, 1996.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico:* classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity:* theory, research, critique. Londres: Taylor & Francis, 1996.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-227.

BOLLET, B.A. How do expert teachers view themselves? In: ……eu completo

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmera da Educação Básica. Resolução nº 2, de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 de abril, 1998.

CARNEIRO, G. *O oficial-alternativo:* interfaces entre os discursos das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI,; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-124.

CORREIA, J. A. *Inovação pedagógica e a formação de professores.* Rio Tinto: Asa, 1991.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade,* Campinas, CEDES, vol. 23, n° 80, p. 169-201, 2002.

DEMAILLY, Lise Chantraine**.** Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Lisboa, Portugal, 1995.

DAMASCENO, Áurea. R. *Da formação no corredor ao corredor da formação:* a troca de experiências com alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica dos professores. Dissertação de mestrado. Belo horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

DOLTON, P. *et al*. *Teacher pay and performance*. Londres: Institute of Education, 2003.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: TOMASI,; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996, p. 229-252.

FORTES, M.F. A. *A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996.

FRADE, M. I. *Mudança e resistência à mudança na escola pública:* análise de uma experiência de alfabetização construtivista. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993.

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

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança*. Portugal. McGraw-Hill, 1998.

HARVREAVES, D. Rethinking educational change. In HARVREAVES, D. (Org.) *Rethinking educational change with heart and mind.* The 1997 ASCD (The Association for Supervision and Curriculum Development) Year Book, 1997.

HARVREAVES, D.; FULLAN, A. *What´s worth fighting for in your school.* New York: Teacher College Press; Buckingham: Open University Press, 1996.

LAUGLO, J. (Org.). *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n° 100, p. 11-36, 1997.

MELNICK, S.L.; PULLIN, D. Can you take dictation? Prescribing teacher quality through testing. *Journal of Teacher Education,* Vol. 51, n°4, set./out., 2000, p. 362-275.

MORAES, E. M. *Um programa de formação continuada na interpretação dos docentes*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

PACHECO, J.A. *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, J. A. (Org.). *Formação de professores*: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

PENA, G. A. de C. *A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:* perspectivas sociológicas. Lisboa. Nova Enciclopédia, 1993.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica* - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Administração da liberdade:* a cultura redentora das ciências educacionais. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional "Novas Políticas educacionais: críticas e perspectivas". São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma:* a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ROLLET, B.A. How do expert teachers view themselves. In: BANKS, F. e MAYES, A.S. (Org.) *Early professional development for teacher.* Londres: David Fulton Publishers e Open University, 2001, p. 27-40.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani C. A. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas. Papirus. 1995.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. A implementação de políticas públicas do Banco Mundial para formação docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.111, 2000. p.173 - 182.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Experiências emergentes na Rede Municipal, Belo Horizonte, s.d.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola Plural: Proposta político-pedagógica. Belo Horizonte, 1994.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. nº 13. Campinas: Autores Associados, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI,; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996.

WARDE, M. J. Políticas Internacionais para a educação. *Tempo & Presença,* São Paulo, v. 15, n° 272, p. 11-13, nov./dez. 1993.

WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 24 n° 84, número especial 2003, p. 791-815.

WHITTY, G. *Controle do currículo e quase-mercado: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales*, Trabalho apresentado no II Seminário Internacional "Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas". São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.