

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Luisa Cadorim Facenda

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA
NA PERSPECTIVA DA *CONSTITUINTE ESCOLAR* – RIO
GRANDE DO SUL/ 1999-2002

Passo Fundo

2009

Luisa Cadorim Facenda

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA
NA PERSPECTIVA DA *CONSTITUINTE ESCOLAR* – RIO
GRANDE DO SUL/ 1999-2002

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2009

Às minhas avós, Terezinha e Judith, mulheres de caráter indescritível, as quais, através da docência, contribuíram para aprimorar a educação em Sananduva. Professoras que fizeram história no município, delas herdei a profissão e a força de vontade para buscar sempre mais, tanto na dimensão pessoal como na profissional.

Agradeço pelo apoio, respeito e carinho a todos que me incentivaram e acompanharam nesta trajetória intelectual.

Meu reconhecimento à Universidade de Passo – UPF, à Faculdade de Educação - FAED e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que através de seu programa de bolsas de estudo, o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares, contribui para a consolidação da pós-graduação *stricto sensu*: somente com a bolsa de estudos PROSUP/CAPES meu sonho tornou-se realidade, de outro modo, jamais conseguiria dar continuidade à minha qualificação acadêmica. Sou muito grata por essa oportunidade.

Meu especial agradecimento à minha orientadora, professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, que com paciência e dedicação acompanhou a construção deste trabalho.

Agradeço aos membros da banca examinadora, professora Dra. Rosane Carneiro Sarturi, professor Dr. Telmo Marcon e professor Dr. Altair Alberto Fávero (suplente), cuja leitura e crítica possibilitaram aperfeiçoar com dinamicidade este trabalho. Também agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação que trabalharam disciplinas com a turma 2/2007, professores: Cláudio, Tatiana, Jaime, Rosimar e Solange, professores que com autenticidade, humildade, esmero, competência e muito conhecimento ministraram aulas inesquecíveis; de igual forma, aos meus colegas da turma 2007/2, em especial à Márcia, à Andréa e à Carla pelos momentos de alegria, discussão, angústia e reflexão que compartilhamos.

À professora Selina Dal Moro, com cuja colaboração tive o privilégio de contar para a realização desta pesquisa. À diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha, em Sananduva, Rozemeri, que com garra e coragem ajudou-me a superar as adversidades do cotidiano. Ainda, às professoras Nelci e Maristela, Secretárias de Educação do município de Sananduva no período de 2007 a 2009, que me auxiliaram na organização do exercício de minha função na escola e, também, na liberação para os estudos.

Aos alunos, razão pela qual se busca qualificação permanente para exercer a docência com domínio de conteúdo, segurança, comprometimento e respeito.

À minha família: pais, avôs, tios, primos, em especial à minha mãe e irmã, que muito torceram, apoiaram e rezaram por mim, e entenderam a minha ausência nesses dois anos.

Ao Adriano, meu noivo, amigo inseparável, companheiro, que me incentiva constantemente.

RESUMO

A presente dissertação relaciona o tema política de formação docente continuada e a *Constituinte Escolar* do Rio Grande do Sul, ação direcionada à educação, desencadeada pela Secretaria de Estado no período de 1999 a 2002. Compreendo que uma política de formação docente continuada está contemplada dentro da política educacional, a qual normatiza e regulamenta o que concerne à educação, da organização do sistema de ensino à formação dos professores. Tal política se revela como processo em cada época histórica. Assim, apresento o termo formação docente continuada pautado na ideia de que ela tem um começo definido, entretanto, não tem fim. Portanto, considero como política de formação docente continuada as ações planejadas, elaboradas e implementadas por um determinado governo, voltadas a garantir formação, informação, aprimoramento e avanço dos profissionais. A questão central que permeia o presente trabalho gravita em torno dos aspectos que evidenciam a *Constituinte Escolar* - CE enquanto política de formação docente continuada. Para respondê-la, tem-se como objetivo principal relatar sua gênese e identificar os aspectos que a asseguraram como uma política pública de formação docente continuada para, desse modo, analisar a concepção de formação de professores que a norteou. Para elaborar a pesquisa, utilizei como método a perspectiva qualitativa da análise documental. A *Constituinte Escolar* ocorreu no período pós-LDBEN 9.394/96, e aborda, entre outras questões, a formação continuada. A ação do governo do Estado do RS deu-se em uma década em que se evidenciou verdadeira profusão de propostas e concepções de formação de professores. Ela sinaliza traços de uma política de governo que pretendeu ser de Estado, pois perpassava a ideia de continuidade para além da gestão governamental; entretanto, ao terminar o governo Olívio Dutra, a CE também chegou ao fim. Com o desenvolvimento da pesquisa, entendo que a construção de um Projeto Político-Pedagógico pode compreender um processo de formação docente continuada. A organização da referida formação deve tomar como ponto de partida o próprio exercício do magistério, tornando a escola “democrática”, enquanto espaço formador e fortalecedor da instituição de ensino, na medida em que busca promover a participação da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários e equipe diretiva), direcionar o olhar para o contexto no qual se realiza o trabalho docente, resgatar e problematizar, para solucionar, questões do cotidiano escolar. Considero o investimento na formação docente continuada como elemento essencial para a consecução de avanços na melhoria da qualidade da educação; portanto, tal ação pode se tornar diretriz primordial das políticas públicas educacionais, pois há que se ir além de programas pontuais e implantar uma permanente política de formação em âmbito de Estado.

Palavras-chave: Formação continuada de docentes. Políticas públicas. Qualidade da educação básica. Constituinte Escolar.

ABSTRACT

This work relates the theme of teacher education policy and continuing the Student Constitution of Rio Grande do Sul, action directed to education, triggered by the Secretary of State from 1999 to 2002. I understand that a policy of continuous teacher training is included within the educational policy, which regulates and governs matters relating to education, the organization of the education system to train teachers. This policy is revealed as a process in each historical period. Thus, I introduce the term teacher training continued based on the idea that it has a definite beginning, however, has no end. So consider a policy of continuous teacher training actions planned, developed and implemented by a particular government, aimed to ensure training, information, improvement and advancement of professionals. The central question that permeates this work revolves around issues that show the School Constitution - EC as a policy of continuous teacher training. To answer it, has as main objective to report its genesis and identify aspects that ensured as a public policy of continuous teacher training, by doing so, examine the design of teacher that guided it. To develop the research, I used a qualitative method of documentary analysis. The School Constitution occurred in the post-LDBEN 9394/96, and discusses, among other things, the continuing education. The action of the government of this state was in a decade in which they showed true wealth of proposals and conceptions of teacher education. It signals traces of a government policy that was intended to be of state, derived the idea of continuity beyond the government administration, however, to end the government Olívio Dutra, the EC also came to an end. With the development of research, I understand that the construction of a political and pedagogical project may involve a process of continued teacher training. The organization of such training should take as its starting point the very practice of teaching, making school a "democratic" as an area trainer and empowering educational institution, as it seeks to promote the participation of the school community (students, parents, faculty, staff and management team), attempted to look at the context in which work is performed in teaching, rescue and problematize, to address issues of school routine. I believe the investment in teacher training continued as an essential element for achieving progress in improving the quality of education, so that action can become overriding directive of public policies in education, because one must go beyond specific programs and establish a permanent policy training within the State.

Keywords: Continuing education of teachers. Policies. Quality of basic education. School Constitution.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos relevantes da <i>Constituinte Escolar</i>	20
----------	--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Constituinte Escolar
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDEPE	Princípios e Diretrizes da Educação Pública Estadual
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SE	Secretaria de Estado da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Trajetória de vida: alguns elementos da experiência discente e docente.....	15
1.2 Constituinte Escolar: uma experiência na esfera educacional no estado do Rio Grande do Sul.....	17
1.3 Enfoque metodológico.....	19
2 BREVE INCURSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.....	25
2.1 Conceituando políticas.....	31
2.2 As políticas educacionais e a formação docente.....	45
2.2.1 Breve incursão no histórico de implantação da LDBEN, n. 9.394/96.....	51
3 A CONSTITUINTE ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL (1999-2002): CONCEITOS, PRESSUPOSTOS E SUJEITOS.....	54
3.1 Os diferentes momentos da Constituinte Escolar.....	68
4 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: ELEMENTOS DA TEORIA ACERCA DO EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	78
4.1 Breve incursão sobre a função da escola na sociedade.....	87
4.2 Elementos identificados nos documentos que mostram a Constituinte Escolar como um espaço de formação docente continuada.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
6 REFERÊNCIAS.....	107

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas na área de políticas educacionais realizadas nos últimos anos no Brasil vêm permitindo muito mais do que desvelar práticas de gestão da educação de diferentes ideologias e contextos: elas também possibilitam a identificação dos padrões e da extensão de uma política democrática. Azevedo (2001, p.01) destaca a importância de tais pesquisas ao afirmar que “no início da década de 80, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ganhar uma centralidade no Brasil, possibilitando a afirmação de um campo investigativo a respeito desta temática”.

No Brasil, assim como em muitos outros países, a educação como um todo é um tema recorrente, objeto de um reformismo permanente – reformas, aliás, que não implicam, necessariamente, avanços –, nesse sentido, governos e gestores educacionais promoveram várias mudanças, tais como inovação na gestão das instituições educacionais e de seus recursos financeiros, maior autonomia para as escolas; mudanças, contudo, que, muitas vezes, ocorreram de maneira fragmentada, não levando a resultados satisfatórios. Michels (2006, p. 407) ilustra tal insatisfação ao afirmar que “a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, porém não propõe a transformação da própria escola, uma vez que mantém as relações já existentes”, destacando que “a reforma educacional no Brasil perpassa por alguns pontos cruciais como a gestão, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo, a inclusão”.

Freitag, ao apontar questões relacionadas à reforma no âmbito educacional, faz coro a Michels destacando a importância da valorização do papel docente:

A tentativa de resolver problemas políticos e pedagógicos da escola mediante introdução de novas tecnologias constitui o velho e repetido erro de todas as iniciativas de reforma do ensino, promovidas em nível municipal, estadual e mesmo federal. [...] As soluções mais próximas, óbvias e corretas são em geral aquelas nas

quais somente se pensará quando todas as outras, mais distantes e dispendiosas, já tiverem fracassado. Em todas as reformas de ensino dos últimos anos, pensou-se em reestruturar os níveis de ensino, passar do modelo francês ao americano, introduzir moderna tecnologia, alterar o sistema de avaliação, propor novas metodologias de ensino, sugerir novos métodos didáticos. Somente não se pensou na valorização do professor, pagando-lhe melhores salários, qualificando-o e reciclando-o. (1987, p.81).

A reforma educacional deveria acontecer a partir de mudanças estruturais na raiz dos vários problemas que há anos se identificam nas escolas, tais como a qualificação e a valorização dos professores públicos. Assim sendo, apresenta-se como um dos pressupostos dessa dissertação o fato de que investir em formação docente continuada é um dos elementos propulsores de uma reforma educacional desejada.

A educação, em especial a formal, é uma questão sempre desafiante e as adversidades não parecem desaparecer com o tempo, levando os que se envolvem com ela, principalmente os profissionais da educação, a buscarem alternativas condizentes com as necessidades atuais da demanda social e educacional. Um grande desafio a ser vencido em nossas escolas, como o aponta Michels (2006, p. 412), ao indicar que “em vários documentos internacionais está destacada a importância do papel dos professores para responderem às demandas das “novas” tarefas da educação. A falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos”. Entretanto, somente o esmero e o entusiasmo do professor não resolvem os problemas que a escola e o ensino enfrentam historicamente: Michels (2006, p. 414) observa que “crer que basta a “boa vontade” dos professores para que os problemas educacionais se resolvam” pode se configurar como maneira de escamotear questões tais como o salário e as condições de trabalho dos professores, que afetam o cotidiano de tais profissionais.

Os desafios postos à educação são de natureza variada; no Brasil, a eles deve ser acrescentado o crescimento demográfico acentuado, principalmente dos extratos de renda inferior, como se evidencia em relatório coordenado solicitado pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República:

Entre os nascidos nesse período, 30%, seriam pertencentes ao segmento mais pobre da população, ou seja, com menos de meio salário mínimo de renda familiar per capita. E se são acrescentados aqueles nascidos de família com renda inferior a um salário mínimo, chega-se quase a 55%. Mesmo levando em conta as imperfeições do exercício, não seria difícil imaginar que a grande maioria dos nascidos serão de famílias pobres. (BRITO, 2007).

Cury enfatiza que a desigualdade socioeconômica é uma questão a ser considerada, uma vez que influencia o desempenho dos alunos. Para o autor

A extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional. (CURY, 2002a, p. 179).

Além deste fator, há a indefinição do papel do Estado em relação ao papel a ser desempenhado na implementação de políticas na esfera educacional; Evangelista e Shiroma afirmam que “se um Estado-nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas [...] as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda” (p. 163) – financiarão, monitorarão e prescreverão os caminhos que tornarão mais *eficiente* o desempenho da máquina governamental (DALE *apud* EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 535).

Além desta indefinição, também o progresso científico e tecnológico, a violência e uma imensa falta de valores humanos caracterizam o contexto histórico:

Estamos vivendo uma nova revolução técnico-científica que engloba três grandes revoluções com enormes consequências para a vida humana individual e coletiva: “a revolução microeletrônica”, que mudou o padrão de produção industrial; a “revolução microbiológica” com sua resultante, a engenharia genética; e a “revolução energética”. O elemento central neste processo é a substituição da eletromecânica pela eletrônica como base de automação, ou seja, é a implantação da “tecnologia de informação” como eixo fundante do processo produtivo. A tendência básica, que já se revela, é a assunção cada vez mais intensa, pelo sistema produtivo, de computadores mais poderosos e mais baratos dotados de inteligência artificial, capazes de atuar em diferentes níveis e de possibilitar técnicas avançadas de integração. Isto significa dizer que se radicaliza, em nossos dias, uma tendência que vem marcando o capitalismo desde o século passado: a ciência se transforma na “primeira força produtiva” e, conseqüentemente, o trabalho criativo e intelectual. (SCHAFF *apud* FERREIRA 2003, p.101).

Todas essas mudanças exigem um tipo de trabalhador, aqui em âmbito geral, altamente qualificado, responsável e que tenha autonomia, flexibilidade intelectual para enfrentar as situações que venham a surgir de acordo com sua função. Mas nem os docentes

usufruem tal contexto. Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), reportam que os professores enfrentam uma realidade sobrecarregada de trabalho:

Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Frente a essa realidade, pergunta-se: quem são os responsáveis pela educação formal? E mais, com o crescente desenvolvimento da informação e a expansão dos conhecimentos, como fazer com que os professores se mantenham permanente em formação para acompanhar os avanços?

A ideia que se tinha alguns anos atrás de que a educação seria a salvadora do mundo precisa ser desmistificada ou repensada. Cury (2002a, p. 169) corrobora nesse sentido, ao argumentar que “sabemos que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Ao discorrer sobre tal questão, remeto-me a Saviani, o qual, em seu célebre livro “Escola e Democracia”, faz referência a uma Teoria da Educação de acordo com a qual, para que a escola possa cumprir sua função precisa ser equalizadora na questão da marginalidade e também compensar as deficiências das crianças carentes. Conforme Saviani,

[...] a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas, etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. (2007, p.33).

Percebe-se, no trecho acima descrito, que houve historicamente a tentativa de atribuir um emaranhado de responsabilidades que, de fato, não pertenciam à esfera pedagógica que norteia a instituição escolar. Entretanto, as pessoas dentro das suas comunidades e os profissionais da educação dentro das escolas podem contribuir para modificar aspectos

negativos da sociedade de acordo com seus limites e seus papéis, desde que haja, também, alguém pensando nessas pessoas que enfrentam diariamente a realidade das escolas, principalmente, das públicas.

O mundo, conforme Blondel (2005, p. 18), necessita “construir uma solidariedade consciente [...] para enfrentar juntos esses perigos que sozinhos não somos capazes de conter”. Nesse sentido, poder público e sociedade civil podem caminhar lado a lado na busca por soluções plausíveis para as demandas, como, por exemplo, através da qualificação dos professores.

Para Papadopoulos (2005, p.25) as várias questões que são pertinentes na formulação de uma política educacional remetem à seguinte conclusão: “à necessidade de fazer todo o possível para avançar rumo a um “novo humanismo” no âmbito da educação”. E o autor escreve ainda que “a aprendizagem torna-se um elemento essencial durante toda a vida do indivíduo, seja para uma melhor adaptação à vida profissional seja por representar uma atividade autônoma. [...] devemos encontrar novos conceitos para novas políticas que permitam aprender em qualquer idade”.

Dessa forma, ao se tratar dos profissionais da educação, em especial dos professores, a formação continuada se faz imprescindível, principalmente uma formação que não tenha apenas uma preocupação técnica, mas que possibilite diálogo, reflexão das práticas e alternativas para mudanças. As políticas educacionais precisam de fato garantir momentos de formação a esses profissionais, e os governos devem oportunizar concretamente tais momentos. Para Nóvoa, estudioso da temática, a formação precisa se dar na escola. Este espaço precisa ser compreendido pelos gestores escolares como local de aprendizagem dos profissionais da educação. As situações reais vivenciadas no cotidiano escolar oferecem oportunidades para praticar o que foi ensinado aos professores nos bancos acadêmicos. Além disso, constituir com os professores momentos de estudo possibilita aos mesmos resgatar o trabalho desenvolvido e buscar no coletivo as possíveis soluções para qualificar a prática-pedagógica do contexto em que estão inseridos.

1.1 Trajetória de vida: alguns elementos da experiência discente e docente

Ao iniciar o exercício da docência, ainda antes de terminar minha graduação em Pedagogia, brotou em mim a preocupação com a formação dos professores, principalmente

após a formação inicial. Questionava-me: o que fazer após a realização da graduação? O que de fato contribuiria para aperfeiçoar minha prática na escola? Será que eu trabalharia em escolas que possuem grupos de estudos de professores? Quem deveria se responsabilizar pela formação continuada dos professores? Será que os demais profissionais também sentem essa necessidade? Os governos realmente direcionam projetos e ações para melhorar as escolas públicas e qualificar os docentes?... Enfim, as indagações eram muitas...

Prossegui minha caminhada acadêmica e concluí a graduação, segui o trabalho com turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas no município de Sananduva, uma estadual e outra municipal. E as angústias e necessidades pairavam ao meu redor. Então busquei, em 2007, um Programa de Pós-Graduação para realizar Mestrado em Educação, com a ideia de que encontraria, nesse espaço, pessoas curiosas e leituras mais aprofundadas acerca da educação, o que, realmente, se concretizou.

A minha trajetória profissional possibilitou ver e ouvir muito até hoje, tanto de profissionais da educação quanto de outros profissionais e governantes, o que me leva a ter a certeza de que a docência é das atividades profissionais a mais complexa. Quando penso que sou professora que contribui para a formação de indivíduos, arrepiava-se a minha alma, tamanha a responsabilidade que sinto. Essa preocupação com a formação de professores vem se tornando parte de mim já há algum tempo.

Atualmente, busco entender o que foi o movimento denominado de *Constituinte¹ Escolar*, que aconteceu no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1999 a 2002, período em que eu realizava o Ensino Médio; também busco verificar de que modo se deu nessa época a formação dos professores públicos estaduais, oportunizada pelo governo² do Estado. Imbuída da curiosidade que move a pesquisa, farei o estudo desse movimento, a fim de identificar as propostas e a fundamentação teórica do mesmo. A justificativa do estudo transcende, porém, a esfera individual e justifica-se academicamente, pois, como atesta Souza (2003, p.18), “já temos estudos importantes sobre políticas públicas nacionais e sobre políticas locais, mas sabemos ainda muito pouco sobre questões cruciais na esfera estadual”.

A produção deste texto, que tem como eixo condutor a política de formação docente continuada, está vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, a qual oferece condições aos

¹ Constituinte : 1. Que constitui. [...] 3. Que tem atribuições constituídas pelo povo e/ou pelo governo para elaborar, redigir ou reformar a constituição. 4. Relativo a assembléia ou a cortes constituintes. (Dicionário Aurélio – Século XXI).

² O governo do estado do Rio Grande do Sul no período de 1998 a 2002 se autodenominava “democrático e popular”.

mestrandos para discutirem e aprofundarem questões sobre as ações do Estado, dos poderes públicos, sobre políticas para a educação básica, políticas para a formação de professores, movimentos e organizações sociais, gestão do ensino superior, políticas na e pós a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, promulgada em 20 dezembro de 1996, abrangendo as políticas educacionais em nível local, regional, nacional e internacional.

A formação continuada representa, na atualidade, uma maneira excelente de valorizar o trabalhador da educação, de possibilitar momentos de reflexão, de diálogo e, também, uma maneira de buscar qualidade para educação, construção de conhecimento, a emancipação dos sujeitos e o exercício da cidadania, conforme a proposta da *Constituinte Escolar*³, a qual consta no Caderno 1 – Texto base da *Constituinte Escolar*.

1.2 *Constituinte Escolar*: uma experiência na esfera educacional no estado do Rio Grande do Sul

O Rio Grande do Sul, um dos vinte sete estados do Brasil, é formado por 496 municípios e se localiza na região sul; ele possui papel marcante na história do Brasil, pois foi sede da Guerra dos Farrapos⁴, a mais longa guerra civil do país.

De acordo com dados do censo demográfico de 2000, o Rio Grande do Sul tinha uma população de 10.187.798 habitantes, o que o tornava o sexto estado mais populoso do Brasil, concentrando 6,00% da população brasileira. É interessante salientar que a população urbana superava a rural: 80,0% dos gaúchos moravam nas cidades.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano⁵, o Rio Grande do Sul encontrava-se, na época do governo abordado neste estudo, entre as regiões consideradas de alto grau de desenvolvimento, com um índice de 0,814. A taxa de analfabetismo⁶, por exemplo, era de 7,8%, enquanto na região Nordeste do país era de 26,6 e na região Centro-Oeste de 10,8. Já a

³ Entendo que a *Constituinte Escolar* é um espaço democrático de construção de um projeto educacional nos aspectos pedagógico e administrativo, o qual é formado por todos os integrantes da comunidade escolar, no contexto onde estão inseridos, observando o direito da autonomia pedagógica. Através dela, se preparam seminários, congressos e são elaboradas as diretrizes da política educacional.

⁴ A Guerra dos Farrapos ou Revolução Farroupilha são os nomes pelos quais ficou conhecida a revolução ou guerra regional de caráter republicano contra o governo imperial do Brasil, na então província de São Pedro do Rio Grande do Sul, e que resultou na declaração de independência da província como estado republicano, o que originou a República Rio-Grandense. (Informações sobre os primórdios da capital. Brasil Escola, 30/03/2004).

⁵ Elaborado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

⁶ Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 10 jun 2009.

taxa nacional de analfabetismo em 1999 era de 13,3%. Assim, é possível considerar que a taxa do Estado do RS é relativamente baixa se comparada às demais regiões do Brasil.

Ao ressaltar alguns aspectos políticos do estado em questão, é fundamental destacar que o poder executivo do estado se dá pelo governador, o qual é eleito em sufrágio universal e voto direto e secreto, sendo os mandatos com uma duração de quatro anos, podendo ser o governante reeleito para um segundo mandato. A sede do governo do estado é o Palácio Piratini, no centro de Porto Alegre, município que é a capital do Rio Grande do Sul. Os governadores mais recentes são: Jair Soares (1983-1987), PDS; Pedro Simon (1987-1990), PMDB; Sinval Guazzelli (1990-1991), PDS; Alceu de Deus Collares (1991-1994), PDT; Antônio Britto (1995-1998), PMDB; Olívio Dutra (1999-2002), PT; Germano Rigotto (2003-2006), PMDB; e Yeda Crusius (2007...), PSDB.

Ao fazer o recorte das políticas públicas direcionadas à educação no Rio Grande do Sul, considere, para fins de investigação, o governo⁷ no período de 1998 a 2002, a fim de analisar a *Constituinte Escolar* na perspectiva da formação continuada dos professores públicos estaduais. É interessante enfatizar aqui o significado de perspectiva, que vem do latim tardio “*perspectivus*”, que deriva de dois verbos: “*perspecto*” que significa “olhar até o fim, examinar atentamente”, e de *perspicio*, que significa “olhar através, ver bem, olhar atentamente, examinar com cuidado, reconhecer claramente”⁸.

O governo em pauta visava à participação da comunidade escolar na formulação, na gestão e também na fiscalização das políticas públicas, não só para a educação, mas também para a agricultura, para a indústria, ou seja, nas instâncias em que tivessem envolvimento e interesse, de acordo com o Discurso de Posse do Governador Olívio Dutra⁹, de janeiro de 1999. No Caderno 1 - Texto base da *Constituinte Escolar* defendia-se uma escola estadual pública de fato e, com base no artigo 205 da Constituição Federal, a “educação como um direito de todos e dever da família e do Estado” e também como promotora do

⁷ O Governo do Estado do Rio Grande do Sul, constituído pela aliança da Frente Popular, no período de 1999-2002 era integrado por partidos do campo democrático e popular: PT, PCdoB, PCB, PSB e PDT. Apenas este último partido, no entanto, integrou o governo até as eleições municipais de 2000.

⁸ Dicionário Escolar Latino-Português, de Ernesto Faria.

⁹ Nascido em 1941, bancário, formado em Letras, foi um dos fundadores do PT. Presidiu o Sindicato dos Bancários do Rio Grande do Sul e liderou a greve da categoria em 1979. Em 1987, presidiu nacionalmente o PT, função que já havia ocupado em nível estadual. Foi deputado federal constituinte em 1986 e elegeu-se prefeito de Porto Alegre em 1988. Foi eleito governador do Rio Grande do Sul e governou-o de 1999 a 2002. De 2003 a 2005, foi ministro das Cidades do Governo Lula. (Disponível em <<http://www.estado.rs.fov.br/palaciopiratini/governantes.htm>> Acesso em: 11 jun 2009).

desenvolvimento. Conforme Bedin e Dal Moro¹⁰ (2009 p.265) “a política educacional prometia a transformação do espaço escolar, tornando-o um espaço permanente de ensino/aprendizagem, garantindo, além da democratização do acesso, a democratização do conhecimento e da gestão, a valorização dos trabalhadores em Educação”.

Visando a perceber como se desenvolveu o movimento *Constituinte Escolar*, elaborei, como problema central deste estudo, o seguinte questionamento: **Que aspectos evidenciam a Constituinte Escolar (RS, 1999-2002) como uma política de formação docente continuada?** Nesse sentido, o problema desdobra-se em outras questões: 1) Quais aspectos evidenciam a CE como uma política pública? Que elementos garantem que foi? 2) Tal movimento configurou-se como uma política de governo ou de Estado? Que elementos comprovam um ou outro modelo? 3) Qual a concepção de formação continuada que estava imbricada nesse movimento?

O objetivo principal deste estudo é relatar o movimento Constituinte Escolar e reconhecer os aspectos que caracterizaram tal movimento enquanto política pública de formação docente continuada. Seus objetivos específicos são:

- Resgatar o que foi o movimento *Constituinte Escolar*.
- Investigar tal movimento como uma política educacional de formação docente continuada.
- Revelar a concepção de formação continuada que norteou o movimento *Constituinte Escolar*.

1.3 Enfoque metodológico

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizei, como método, a perspectiva qualitativa de análise documental. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir de materiais já elaborados, obtidos por meio de levantamento documental, os quais foram analisados, categorizados e posteriormente interpretados. Para a elaboração do texto utilizou-se duas abordagens específicas: a análise de conteúdo e a revisão bibliográfica.

Nessa direção, em relação à primeira abordagem, parti da concepção segundo a qual a análise de conteúdo “se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças,

¹⁰ Tendo em vista que Dal Moro é uma das autoras que escreve sobre a *Constituinte Escolar* do ponto de vista de quem estava no gerenciamento governamental da proposta, sua publicação, nesse estudo, foi alocada como “fonte documental”.

tendências e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (BARDIN *apud* TRIVIÑOS, 1987, p.159-160); a abordagem referida dá conta da análise de materiais das mais diversas fontes, tais como livros, atas, informes e publicações oficiais.

Para Bardin, a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (BARDIN *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Assim sendo, a “intenção é usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Para realizar a análise de conteúdo, optei por algumas questões que, de certo modo, nortearam a leitura dos documentos e contribuíram para a tentativa de responder a questão-problema desta pesquisa, isto é, busco identificar nos documentos publicados pelo governo do Rio Grande do Sul a existência de aspectos que sinalizam, indicam e apontam a *Constituinte Escolar* como uma política de formação docente continuada.

Nessa perspectiva, para realizar a análise de conteúdo, elegi as seguintes categorias: políticas educacionais; formação docente; formação docente continuada; educação e democracia; função da escola. Os documentos utilizados para fins de investigação e organização da pesquisa foram divididos em materiais essenciais e subsidiários; os primeiros dão conta, basicamente, da questão central do trabalho, utilizados para contar a história da *Constituinte Escolar*: o Caderno 01 – Texto Base da *Constituinte Escolar*; o Caderno 02 – *Constituinte Escolar*: realidade socioeconômica do Rio Grande do Sul – dados educacionais; o Caderno 04 – *Constituinte Escolar*: sistematização do segundo momento; os Cadernos Temáticos (vinte e cinco); e o Caderno que contém os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual. Dentre os materiais subsidiários, destaco o Discurso de posse do governador Olívio Dutra, de janeiro de 1999, o Caderno que contém textos para um seminário estadual de

preparação para a sistematização das ideias, livro e dissertação publicados pela professora Lucia Camini¹¹ e um artigo publicado por Dal Moro e Bedin¹².

Para tanto, em que pese a descrição supramencionada, apresenta-se o Quadro 1 que, de maneira ordenada, arrola os materiais utilizados e prioritários na pesquisa, para viabilizar a dissertação acerca da *Constituinte Escolar*:

Título	Descrição	Período	Quantidade
Discurso do governador Olívio Dutra	O texto contém o discurso de posse do governador na Assembleia Legislativa.	Janeiro/1999	1
Texto base da constituinte escolar	Pequeno caderno com 19 páginas publicado pela Secretaria de Estado da Educação para divulgar o processo da <i>Constituinte Escolar</i> .	Abril/1999	1
Constituinte escolar: realidade socioeconômica do RS – dados educacionais (caderno 2)	Caderno com 221 páginas que apresenta informações sobre as escolas estaduais de educação básica.	1999	1
Constituinte escolar: sistematização do segundo momento (caderno 4)	Apresenta em 77 páginas um estudo da realidade das escolas estaduais do RS e o resgate das práticas pedagógicas das mesmas.	1999	1
Seminário estadual de preparação para a sistematização	Caderno com textos que foram utilizados pelos professores para estudo e sistematização.	04 e 05 de novembro/1999	1
Cadernos temáticos	Elaborados para o terceiro momento da Constituinte Escolar, para estudo e aprofundamento de temas que surgiram no decorrer do movimento.	Mairo/2000	25
Princípios e diretrizes para a educação pública estadual	Caderno publicado pela Secretaria Estadual da Educação composto de três capítulos: O movimento Constituinte Escolar, seus princípios e diretrizes e parte do programa de governo para a educação no RS.	2000	1
Política educacional do RS – educação de qualidade social	Caderno que apresenta parte do conjunto da produção teórica das políticas públicas de educação no RS.	1999 a 2002	1
Livro	CAMINI, Lucia (org.). <i>Educação Pública de Qualidade Social: conquistas e desafios</i> . Petrópolis: Vozes, 2001.		
Dissertação	CAMINI, Lucia. O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços. Porto Alegre: UFRGS, 2005.		

¹¹ Lúcia Camini é professora pública estadual. Atuou junto à direção do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato, nas décadas de 1980 a 1990. Foi presidente do Sindicato no período de 1996 a 1998 e, posteriormente, assumiu a responsabilidade como Secretária Estadual da Educação de 1999 a 2002. Em virtude de Camini ter atuado diretamente no decorrer do governo de Olívio Dutra como Secretária de Educação, o seu livro e sua dissertação, utilizados para a produção deste trabalho, foram alocados como “fonte documental”.

¹² O texto de Dal Moro e Bedin é tratado como “fonte documental” devido ao fato de a professora Selina Dal Moro ter atuado como Secretária Adjunta de Educação no período do governo Olívio Dutra.

Artigo	DAL MORO, Selina; BEDIN, Sílvia Antonio. <i>O Prometido e o Realizado: da construção à realização da Constituinte Escolar</i> . In: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo (Orgs.). <i>O Popular e a Educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento</i> . Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 261-278.		
--------	---	--	--

Quadro 1: Documentos relevantes da *Constituinte Escolar*.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 1 permite evidenciar as etapas do processo de formatação e implementação da *Constituinte Escolar*. Seus elementos vão desde o discurso de posse do governador Olívio Dutra, que tinha como cerne de seu governo as questões educacionais, passando pela elaboração de seu texto-base no início do mandato executivo e o levantamento da realidade socioeconômica educacional do Estado pela equipe da Secretaria da Educação.

Em seguida, já na fase de implantação da *Constituinte Escolar*, surge a proposta de realização dos seminários estaduais e encontros regionais objetivando aprofundar as temáticas demandadas pelos profissionais da educação.

Por fim, considerando as etapas anteriores do processo, pode-se elaborar o texto definitivo que apresenta os princípios e diretrizes para educação pública do Estado do Rio Grande do Sul.

Ao discorrer sobre o termo diretriz, acredito que a intenção do governo estadual de 1999-2002, era de utilizá-lo como uma orientação, um caminho para nortear o trabalho na esfera educacional. Nesse sentido, para Cury

O termo *diretriz* significa *caminhos propostos para* e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre os vários sujeitos, sejam eles, parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos. Dessa interlocução, espera-se o traçado de *diferentes modos de se caminhar para* a efetivação dos fins comuns, obedecendo-se à diversidade de circunstâncias socioculturais, *ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais* (cf. art. 210) e à recusa ao monopólio da verdade. (2002a, p. 193).

Cury acrescenta, também nessa perspectiva, que

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir a uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. (2002a, p. 193).

Desse modo, por se tratar de uma pesquisa que perpassa questões políticas de um dado momento de formação de professores em uma determinada época, é pertinente explicitar o sentido da expressão “diretrizes”: um governo que se autodenominava democrático e popular, deveria, necessariamente, ao formular as diretrizes, celebrar a participação da população para traçar caminhos para a educação.

A partir das reincidências temáticas da leitura e da categorização, apresento, então, a revisão bibliográfica, a metodologia de condução e a construção do texto a partir do tratamento das fontes documentais. Busquei realizar levantamento bibliográfico tanto para compreender conceitos fundamentais no âmbito das políticas educacionais, como para compreender os processos de formação docente relacionados à *Constituinte Escolar*.

Desse modo, o texto da pesquisa está dividido em três momentos. O primeiro busca conceituar o que são políticas públicas, sociais, educacionais, programa de governo, bem como política de Estado e de governo, a fim de oferecer um conjunto de definições e reflexões para que, posteriormente, seja possível verificar, analisar e propor resposta às questões-problema deste trabalho.

O segundo momento busca relatar o que foi a *Constituinte Escolar*, elucidar os momentos que a compuseram, com ênfase nos aspectos relacionados a uma possível formação docente continuada, com o propósito de apresentar elementos para que se possa caracterizar – ou não - a CE enquanto política de formação docente.

Contextualizando a *Constituinte Escolar*, o terceiro momento busca fundamentar a compreensão do processo desenvolvido nas escolas públicas e de suas implicações para com a formação continuada dos professores da rede estadual do RS da educação básica. Para tanto, inicialmente, far-se-á a apresentação a partir de autores como Nóvoa (1995 e 1999) e Benincá (2002), do que se entende por formação docente e por formação continuada, com o propósito de se buscar conhecer e analisar a concepção de formação docente continuada que permeava a *Constituinte Escolar*.

Contudo, não cabe aqui analisar os resultados dessa política; apenas se tem a pretensão de convidar o leitor, seja ele profissional da educação ou não, a pensar o que compete a cada

um para concretizar uma política de formação docente continuada que realmente seja capaz de mobilizar os professores e provocar mudanças estruturais na escola pública do Rio Grande do Sul.

2 BREVE INCURSÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A educação é alvo de reformas há muito tempo no Brasil; de acordo com Tedesco (2005, p.60) se tentou de tudo no âmbito da educação: “[...] mudanças permanentes decididas sem consulta nem avaliação dos resultados, desprofissionalização dos funcionários – acentuada na última década, sobretudo nos países em desenvolvimento, pela diminuição dos salários em decorrência de políticas de ajuste”.

Os professores são membros fundamentais tanto no discurso quanto na montagem de qualquer estratégia de reforma e/ou política educacional, principalmente quando se refere à educação formal; é o que argumenta Michels (2006, p. 412): [Um] “ponto fulcral da reforma educacional em foco está colocado sobre o sujeito que é visto como o elo de ligação dessa política com a sociedade, qual seja, o professor”. Ainda de acordo com Tedesco (2005, p.59) “ao longo das últimas três décadas, para fazer frente aos novos desafios do desenvolvimento social, os sistemas educacionais, em muitos países, foram objeto de sucessivas e variadas proposições de reforma”. Para o autor (2005, p.62) “a reforma educacional vai muito além das modificações estruturais e agora chega à sala de aula”. Tedesco completa argumentando que “um dos traços mais inovadores das tendências atuais da reforma educacional é, [...] o papel ativo atribuído à demanda social”. E ainda: “As mudanças em educação dependem da interação de múltiplos fatores que agem de forma sistêmica”.

Contudo, a formulação ou a reformulação das leis, a construção de planos em âmbito federal, estadual e municipal precisa contar com os profissionais da educação, para que dessa maneira os professores e a população em geral sejam sensibilizados e as modificações se consolidem. Desse modo, pode-se considerar que as políticas e ações implementadas poderiam contar com o princípio da democracia para a sua elaboração, não contando somente com a consulta a poucos especialistas, mas sim, com a participação dos diretamente envolvidos com o trabalho na educação brasileira. Em relação ao movimento pela democracia

da escola pública, através de ações como planejamento anual construído com o envolvimento da comunidade na qual a escola está situada, vem se desenvolvendo experiências de sucesso em vários estados e municípios¹³, que desencadearam o processo com a implantação dos conselhos e colegiados escolares, e a eleição de dirigentes de unidades de ensino, mecanismos consolidados a partir da Constituição de 1988, que legitima a gestão democrática do ensino público no seu Art. 206, Inciso VI e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 3, Inciso VIII. Desse modo, Gadotti e Romão (1997a, p.17) afirmam que “a gestão democrática faz parte da própria natureza do ato pedagógico. Ela se fundamenta numa concepção democrática da educação, contra uma concepção centralizadora e autoritária”. Assim sendo, entendo que não é por acaso que a Constituição de 1988 propôs a gestão democrática da escola pública.

A política¹⁴ educacional brasileira vem sendo alterada, modificada com ideais reformistas há tempo e, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista

Desde meados da década de 1970 crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculados por meio dos novos partidos de oposição – criados legalmente em 1979 -, por recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES)” (2007, p.40).

Nas reformas educacionais instauradas na década de 90, a educação e a formação de professores adquiriram algum valor a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96. Isso se deve à reivindicação histórica de movimentos sociais, a qual deu início a uma longa caminhada até a concretização em âmbito nacional da valorização dos professores e se tornar um dispositivo legal: no título VI, os artigos 61 a 67 definem a formação ao magistério, sendo a formação inicial para professores da educação

¹³ Apresento aqui duas experiências relacionadas à questão dos Conselhos Escolares: uma no estado do RS e a outra no Amazonas. “O município de Cachoeirinha avançou no processo de democratização da gestão, ao implantar os Conselhos Escolares e ao estabelecer um programa de formação continuada, ampliando a participação dos pais, alunos, professores e funcionários no acompanhamento e proposição de políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos, constituintes de uma nova qualidade de ensino”. (MAFASSIOLI, p.07). Nessa perspectiva, a Universidade da Amazônia (Unama) criou o projeto “Conselhos Escolares – Uma experiência de Democratização da Educação e de Enfrentamento do Analfabetismo Escolar na Amazônia”. A experiência é desenvolvida em parceria com o Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Executiva de Educação. Vide Oliveira (2009).

¹⁴ De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista, “o conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado [...] em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”. (2007, p.7).

básica, a pedagógica para profissionais diplomados que almejam atuar no ensino e a de caráter contínuo, que deve ser oferecida aos professores. O artigo 67, da LDBEN 9.394/96, prescreve entre outros aspectos, a valorização dos profissionais da educação e o aperfeiçoamento profissional continuado, entretanto, é pertinente lembrar que a lei apenas preconiza: a valorização ou não dos profissionais se constitui em um processo a ser concretizado. E também, talvez não se tenha dado a devida ênfase à formação de professores na promulgação desta lei nacional, pois Sarturi e Aita afirmam que

Pode-se observar a atenção dispendida, pela legislação, no que se refere à formação do profissional da educação onde se vê que esta não é uma prioridade na legislação brasileira, pois aborda um tema desta importância, em apenas dois, de seus inúmeros artigos e de uma forma generalizada, nem mesmo comprometendo as escolas para o cumprimento deste necessário trabalho em vista a qualidade para a educação brasileira amplamente defendida nesta mesma legislação. (2008, p.09).

As lutas, em relação à educação formal no Brasil, não se concretizaram de um dia a outro, conforme se percebe no trecho que segue:

Expressando o espírito da época, as bandeiras de luta e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações, a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico – proposta recorrente desde a década de 1930. Também se firmou a concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la. Defendiam-se a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública, visando à formação de um aluno crítico. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p.40).

Nesse sentido, percebe-se que, entre as preocupações recorrentes com a educação, com a melhoria da sua qualidade, estavam questões como a formação docente e a democratização. Assim Shiroma, Moraes e Evangelista apontam (2007, p.41) que “reivindicava-se [...] a gestão participativa dos negócios educacionais; a eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; a constituição de comissões municipais e estaduais [...] compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas”. Contudo, legislações não garantem a democratização, se não forem colocadas em prática por sujeitos históricos em condição de concretizar as prescrições legais.

Nesta linha, talvez uma das mais felizes iniciativas dos governos seja investir na qualificação e consequente valorização dos professores da educação básica. Freitag escreve com propriedade que

A tentativa de resolver problemas políticos e pedagógicos da escola mediante introdução de novas tecnologias constitui o velho e repetido erro de todas as iniciativas de reforma do ensino, promovidas em nível municipal, estadual e mesmo federal, nas últimas décadas. Não é o satélite, a TV Educativa ou o computador que conseguirão alfabetizar os 20 milhões de brasileiros até agora excluídos de toda e qualquer educação formal. Não são eles que vão evitar as taxas de evasão e reprovação escolar nas primeiras séries. Não será através deles que o ensino de 3º grau poderá voltar a ter níveis efetivamente “acadêmicos” de padrão qualitativo internacional. As soluções mais próximas, óbvias e corretas são em geral aquelas nas quais somente se pensará quando todas as outras, mais distantes e dispendiosas, já tiverem fracassado. Em todas as reformas de ensino dos últimos anos, pensou-se em reestruturar os níveis de ensino, passar do modelo francês ao americano, introduzir moderna tecnologia, alterar o sistema de avaliação, propor novas metodologias de ensino, sugerir novos métodos didáticos. Somente não se pensou na valorização do professor, pagando-lhe melhores salários, qualificando-o e reciclando-o. (1987, p.81).

A política educacional desenhada até os anos 1980 nem sempre trilhou caminhos democráticos, conforme se pode inferir a partir do seguinte registro de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.67) quando caracterizam a etapa de construção da Carta Educação¹⁵: “foi um momento em que a secretária de Política Educacional, Eunice Durham, antecipou a seletor grupo da sociedade civil, as propostas que viriam a reformar a educação no país”.

Deste modo ocorreu a elaboração da Carta Educação em 1992, aparentemente sem considerar a opinião de significativa parcela dos profissionais da educação e sem um acompanhamento mais sistemático dos professores. Na mesma década, houve também a polêmica construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que se caracterizam como uma ação política que pouco contou com a participação da população, inclusive dos professores da educação básica, conforme afirma Kramer em relação à

polêmica em torno dos chamados Parâmetros Curriculares. Nesse contexto, questões de caráter político, como não poderia deixar de ser dada a natureza política do campo educacional, estão subjacentes tanto à proposta do governo quanto às críticas a ela direcionadas. De minha parte, considere grave em todo este processo

¹⁵ A Carta Educação foi aprovada em 17 de junho de 1992, no Fórum Capital-Trabalho que aconteceu na USP e reuniu empresários, governo e universidades. A Carta apresenta um diagnóstico do sistema educacional brasileiro.

a metodologia adotada para a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais. Por quê? Por ter previsto um caminho pouco claro para sua elaboração, o que, pareceu-me, iria comprometer sua implementação. Buscando pareceres de especialistas isolados, sem fomentar a discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados nessa questão, sem provocar a participação da população que, na história deste país, tem sido alijada deste processo, sem ter uma dimensão formadora, produtora de inquietações, de levantamento de perguntas e de busca de respostas, pareceu-me, desde o início, que estávamos retomando rotas já percorridas. Sobretudo, incomodava-me o fato de que já sabíamos que a prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempo para a tomada de decisões organizadas. Isso tudo configuraria uma situação de legitimidade imprescindível para que a educação fosse colocada em questão e que novos parâmetros fossem definidos; que se pudesse discutir, propor formas positivas de concretizá-la com qualidade e repensar as experiências existentes; e isso feito com emancipação cultural, aprendizado e com exercício de cidadania. (1997, p.16).

Entretanto, algumas situações no Brasil em termos de decisões políticas começaram a se modificar com a transição das épocas e com o surgimento de movimentos populares e a introdução de membros das universidades nos debates, como se nota no seguinte trecho:

A vitória de partidos de oposição, no início dos anos 1980, em algumas eleições estaduais e municipais, possibilitou a presença nas administrações de intelectuais oriundos das universidades, dos partidos e dos movimentos sociais que também eram responsáveis por parcela significativa da produção crítica na área (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007,p.42).

É necessário lembrar que o Brasil, durante os anos de 1964 a 1979, esteve imerso em um regime autoritário. Desse modo, o final de década de 1970 caracteriza-se como um período de transição política em que a sociedade civil, especialmente, buscou estratégias que abolissem o regime ditatorial-militar no país. Assim, acerca da redemocratização nos anos 1980, remeto-me ao seguinte trecho de um sociólogo, o qual elucida essa questão:

Nos anos 80, na esteira do processo de redemocratização do país, movimentos sociais pipocaram por diversas regiões. O mais pujante de todos foi o movimento sindical, com destaque para as greves protagonizadas pelos metalúrgicos, seguidos por petroquímicos, bancários, professores e trabalhadores rurais. A ditadura militar havia imposto tal limitação à ação pública, além de um modelo de desenvolvimento tão seletivo, que os movimentos sociais que emergiam no cenário político eram marcados pela desconfiança e revolta. Seus líderes, invariavelmente, adotavam um

semblante fechado, eram irônicos, discursavam raivosamente, denunciavam os desmandos dos governos e não aceitavam participação em nenhuma instância de governo. (RICCI, 2002).

Nessa perspectiva, Arturi dá sua contribuição no esclarecimento do processo de redemocratização no Brasil:

A longa e gradual transição no Brasil permite distinguir com clareza esses períodos. O primeiro vai de março de 1974 a março de 1985, e abrange os dois últimos governos militares, as presidências dos generais Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985). A segunda etapa – a construção da democracia – desenvolve-se durante o governo civil de José Sarney (1985-1990). Quanto ao processo de consolidação do novo regime democrático, uma espécie de segunda transição, ela inicia-se com a presidência de Fernando Collor de Mello em março de 1990 (eleito por sufrágio universal e afastado do poder por um processo de impeachment em dezembro de 1992), e encontra-se ainda em andamento. (2001, p. 16).

No bojo das transformações políticas e sociais iniciadas nos anos 1980, importa entender que, na esfera estadual, no ano de 1998, foi escolhido pela população gaúcha um governador herdeiro dos anos 1980, um governo com propostas baseadas na democracia e no diálogo, como se percebe no seguinte trecho do Caderno 1 – Texto base da *Constituinte Escolar* (1999, p.02): “na sociedade que queremos, o cidadão tem o papel de sujeito na construção das políticas públicas. As decisões são democráticas quando produzidas através da participação popular, do debate, da discussão coletiva”. E que tinha como proposta para educação realizar a *Constituinte Escolar* (PROGRAMA DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO/RS, 1998), o foco principal desta pesquisa.

O referido governo enquadra-se num perfil oposicionista às ideias do governo federal da década de 1990. Conforme Olívio Dutra, o seu governo apresentava um “projeto participativo e transformador” (1999). Seu governo era constituído por pessoas oriundas de movimentos sociais¹⁶ e projetavam uma nova era para o estado. Nesse sentido, apresento um trecho que elucida o que significou a eleição de Dutra:

¹⁶ “Os partidos do campo popular-democrático têm relações ricas com o movimento social no campo e na cidade, com o próprio sofrimento dos pequenos, micros e médios empreendedores da agricultura e pecuária desse Estado. Naturalmente, o nosso trabalho, contínuo e sério se espalhou cada vez mais, junto com um programa que tocava nas questões e mostrava alternativas de se desenvolver o Estado de um outro jeito que não esse que estava aí”. (DUTRA, 1998).

Aos 57 anos, Olívio de Oliveira Dutra, um típico gaúcho missioneiro, chega ao Palácio Piratini. Com esta façanha – tendo em vista a força do adversário, os recursos financeiros e de comunicação que enfrentou – o ex-bancário formado em Letras pela Ufrgs que, há dez anos inaugurou as administrações da Frente Popular em Porto Alegre, realiza o sonho de milhares de militantes de esquerda não só do Rio Grande do Sul. É que o ex-prefeito da capital contou com a torcida de outros milhares de militantes em todo o Brasil, pelo menos por dois motivos. Primeiro porque é um símbolo do PT e da luta do campo democrático-popular e sua eleição a governador está para o Rio Grande do Sul assim como a eleição de Lula estaria para o Brasil. Segundo porque governará um Estado que é referência política nacional e onde o projeto hegemônico no país mais se implementara, com o governo de Antônio Britto. É possível afirmar que a eleição de Olívio Dutra, depois de uma disputa acirradíssima e desigual, impôs à política neoliberal uma derrota significativa que repercutirá em todo o país nos próximos quatro anos. (CAMARANO, out, 1998).

Contudo, o trabalho não tem a pretensão de responder se o governo em questão correspondeu aos anseios da sociedade e concretizou suas propostas iniciais. Como contribuição científica, o presente trabalho pretende apresentar a proposta direcionada à educação, seguida de análise a partir do referencial teórico discutindo políticas de formação docente continuada.

Shiroma (2007) afirma que “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do movimento histórico em questão”. Tarefa que considero pretensiosa para o tempo e espaço desta dissertação. Realizo a tentativa de compreender a *Constituinte Escolar*, caracterizando-a enquanto política pública de formação docente continuada.

2.1 Conceituando políticas...

Para Esquinsani (2006, p. 13) “alguns conceitos são tão utilizados que passam a fazer parte de um certo senso comum que os reconhece como familiares sem a devida clareza teórico-conceitual”. Assim, para a compreensão da questão central deste trabalho, não há outra maneira senão dissertar sobre alguns conceitos relacionados à educação, dentre eles, políticas públicas, educacionais, de formação docente, bem como estado, políticas sociais, plano de governo...

As políticas em geral, inclusive em âmbito educacional, vêm se redefinindo em função das rápidas transformações socioeconômicas mundiais, como a globalização da economia, o redimensionamento do capitalismo, o impacto dos avanços tecnológicos; conseqüentemente, novas formas de qualificação se mostram necessárias para os profissionais da educação. Tal afirmação é esclarecida por Ferreira (2003, p.98) ao escrever que “muitas são as derivações e implicações da nova realidade internacional para a educação e a administração da educação e a formação de profissionais. A autora (2003, p.104) aponta, ainda: “é a alta qualificação que se coloca como imperativo para o enfrentamento desta nova forma de produção da existência humana. É um novo conhecimento que se afigura e configura como exigência”.

Algumas políticas educacionais no Brasil de fato se configuram mais como algo promulgado e documentado, do que realmente conquistado pelos professores; nesse sentido, para Bizerra (1999, p. 93) as políticas educacionais “somente se concretizam quando encontram campo propício nas expectativas dos sujeitos que atuam no espaço escolar”. Já para Esquinsani (2006, p. 18), “entre a teoria e a ação no campo da política educacional, pode haver um desvio de ‘rota’, ou o plano de algo que na prática não se transplanta efetivamente, ou não atende aos objetivos inicialmente elaborados. São as possíveis distorções entre a intenção e a ação (e o resultado desta)”. Apresento, ainda, o seguinte argumento de Freitas, como exemplo de políticas que na prática não se concretizam:

As diretrizes para a carreira, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Resolução CNE/CEB n. 03/97), tampouco conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem. Falamos, portanto, de uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola. (2007, p.1205).

Considero importante rememorar experiências que acenam para inovações no campo da educação, como o caso da *Constituinte Escolar*. Nesse sentido, percebo a educação formal como uma dimensão que jamais ficará desatualizada, pois conforme Cury (2002b, p.07) “afinal, a educação escolar é uma dimensão estratégica para políticas que visam à inserção de todos nos espaços da cidadania social e política”. Portanto, conhecimento das políticas públicas também é atribuição docente para que se possa exercer a função com consciência e

competência. Assim, lanço mão de alguns conceitos¹⁷ necessários para a organização desta pesquisa, como concepção de estado, que de acordo com Esquinsani (2002, p. 65) “está intimamente ligado à ideia da organização da qual dispõe um povo no âmbito social, político e jurídico, que se caracteriza por uma estrutura administrativa autônoma, soberana e existente sobre um território geográfico limitado”.

Para Demo (2005, p. 456) o estado, “como fenômeno histórico-estrutural, apresenta-se em todas as histórias (pelo menos as conhecidas), podendo revestir traços multiculturais extremamente variados, dependendo essencialmente da qualidade política da população”. Para Demo, no momento pós-guerra, o Estado passou a ter um formato mais condizente com a missão de instância delegada do serviço público em razão de uma cidadania popular ativa, e assim, surgiu um Estado amplo, qualificado em seguida como proteção social (2005, p.458). O autor esclarece ainda:

assim, este tipo de Estado apareça, depois, santificado como o garante da cidadania, embora ocorra aí troca apressada de papéis. Em vez de observar o papel da cidadania popular organizada como sujeito histórico iniludível da qualidade do estado, inverte-se a equação, como se o Estado fosse o sujeito histórico propriamente dito. O que aconteceu de mais relevante à época, foi que a cidadania popular conseguiu, a duras penas, regular o capital, usando para isso o estado. Este, porém, é meio, não fim. Não foi o Estado que garantiu a cidadania, mas esta que soube impor-se à lógica do capital e do Estado capitalista. Esta cidadania, por maior que tenha sido seu impacto, não mudou o modo de produção – continuou capitalista – mas, mesmo assim, alcançou qualidade tão notável que, por um curto espaço de tempo e apenas alguns países, foi possível regular relativamente o capital. O instrumento mais importante desta guinada foi o estado, certamente. Mas disso não segue que o Estado seja a razão de ser desta cidadania. Leve-se ainda em conta que, ao alegar que Estado é o garante da cidadania, comete-se como regra confusão terminológica: uma coisa é ver no Estado a referência constitucional e legal da cidadania popular; outra coisa é ver nele o garante. “Garante” significa sujeito que garante, e isto o Estado sequer poderia ser, porque não é “sujeito” propriamente. Estado não é entelúquia, mas instrumento a disposição dos cidadãos. Mesmo quando consideramos o Estado como sujeito, o fazemos metaforicamente, porque nos referimos aí a sociedade organizada que sabe usar o estado. Não bastasse esta argumentação conceitual, podemos olhar a práxis histórica: o Estado somente “garante” a cidadania, se os cidadãos o obrigam a garantir, como, aliás, é público e notório no Brasil. Estamos cheios de leis maravilhosas que não funcionam, porque não temos cidadania suficiente para fazê-las funcionar. (DEMO, 2005, p.459-460).

¹⁷ O termo *conceito* é utilizado aqui com a ideia de uma “designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido, como resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser objeto de uma prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer dos casos são compreendidos, tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferente deles. ‘Idênticos’ no quanto o conceito denota a mesma coisa; ‘diferentes’ no quanto o conceito seja o resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que não apareceram na experiência imediata e que explicam a coisa (mediação)” (MARCUSE *apud* ESQUINSANI, 2002, p. 59).

Acredito que movimentos sindicais, partidários, educacionais contribuíram para tais modificações expressas acima relacionadas às transições do estado; assim, a defesa da cidadania popular tem considerável relevância, inclusive para um razoável funcionamento de políticas sociais. Desse modo, Demo (2005, p. 472) apresenta com propriedade a seguinte contribuição acerca do Estado, ao referir-se que ele “precisa ser qualificado pela cidadania. Estado é figura central da política social, porque é o instrumento mais decisivo de sua implantação e funcionamento, em particular para a oferta de políticas universais”.

Na sequência, apresento conceitos importantes que corroboram com a temática da pesquisa. Desse modo, as políticas públicas para Azevedo são

[...] ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas. (2001, p. XV).

Uma política pública é datada, contextualizada, representando em grande medida o pensamento e a cultura expressa pelo grupo social e pelo momento histórico no qual e para o qual ela foi gestada; portanto, as políticas educacionais são dotadas de resquícios e características, como por exemplo, os valores sociais da época, a própria situação da educação e o ensino nas escolas, presentes na história da sociedade. Pode-se considerar que as políticas públicas são definidas ou reformuladas conforme seu contexto social.

Falar em políticas públicas, de acordo com Abreu (1993, p.5), remete a “uma decisão ou de medidas políticas implementadas pelos aparelhos estatais ou agências governamentais”, isto porque, conforme o autor, políticas públicas estão ligadas à função reguladora do Estado, exercida basicamente no final do século XIX e início do século XX, cristalizada pelo senso-comum que entende o Estado como assistencialista.

Atualmente e de acordo com Bucci, considera-se que as políticas públicas “são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. (2002, p.241).

Já Azevedo, em relação às políticas públicas afirma que

Como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas. (2001, p.XV)

Desse modo, pode-se afirmar que nenhuma política foge do seu universo, do contexto em que está inserida; que de certa maneira as políticas refletem as características da época em que estão em curso e a lógica do governo, o que implica considerá-lo, pois cada governo apresenta um determinado conjunto de valores, e a educação, conforme o programa governamental, pode se constituir em prioridade ou não...

Para Abreu (1993, p.8), falar em políticas públicas remete “[...] às mediações político-institucionais das inter-relações entre os diversos atores presentes no processo histórico-social em suas múltiplas dimensões (econômica, política, cultural, etc.)”. Conforme o autor:

[...] políticas públicas são implementadas por atores políticos através de instituições públicas, em geral agências estatais. Podem ser iniciativas de governantes ou governados, conjunturais (provisórias e emergenciais) ou estruturais (reguladoras de processos sociais e estruturadoras da sociedade como educação, saúde, previdência, etc.), universais (voltadas para toda a sociedade e cidadãos sem exceções) ou segmentárias (dirigidas para determinadas classes ou grupos sociais). (ABREU, 1993, p.8).

Ao se tratar de políticas, nota-se quão profunda é a sua vinculação com a educação, pois essa sempre será uma prática social, um ato político. Por isso não há como pensar e, no caso deste estudo, investigar aspectos relacionados com a educação sem priorizar a dimensão política, aqui, da formação docente continuada e, claro, trabalhar com alguns conceitos.

Busco, agora, trazer alguns entendimentos acerca de políticas sociais, que podem ser definidas como

[...] estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área social. Em termos globais, integram estas

políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social”. (BIANCHETTI, 2001, p.88-89).

A educação implica várias relações, destacando-se a relação do indivíduo consigo mesmo e do indivíduo com a sociedade, com o meio; desse modo, as políticas sociais podem ser entendidas como ações amplas que perpassam e influenciam diretamente as diretrizes educacionais.

Para Freitag:

[...] a política social consiste em uma certa forma de intervenção do Estado em áreas específicas da sociedade civil que atingem (mesmo que diferencialmente) todas as classes. O Estado moderno passa a organizar e reorganizar certas áreas da vida social (trabalho, saúde, educação, família, etc.) até então não sujeitas ao controle estatal e que, em outros momentos históricos ou contextos sociais, pertenciam à chamada esfera privada da sociedade”. (1987, p.16).

Assim, as políticas sociais surgem como uma espécie de compensação e equalização social, como elemento de ajuste e de acomodação social. Desse modo, Esquinsani (2006, p.16) assinala que “uma política social seria uma ação de governo, de caráter redistributivo e compensatório, com o objetivo de mediar a relação entre os cidadãos e os processos produtivos mais amplos, modalizando as disparidades entre trabalho e capital”.

Nader, ao discorrer sobre a questão das políticas, argumenta que na formulação e implementação de ações afirmativas em relação, por exemplo, à universalização da educação, ao acesso à escola pública gratuita e de qualidade, muitas vezes, conforme o direcionamento e a condição do foco, podem se tornar apenas políticas compensatórias (2007, p.414). Nessa perspectiva de políticas de caráter compensatório, Freitas (2007, p. 1210) argumenta em relação às políticas públicas educacionais que “as ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter *continuado e compensatório*, destinados à formação de professores leigos, *em exercício*, em cooperação com os sistemas de ensino”.

Ao discorrer acerca das políticas sociais Demo afirma que

é avassaladora a tendência atual de restringir a cardápios assistenciais residualistas, ficando cada vez mais para trás compromissos emancipatórios, à medida que se hipostasia o Estado e se sataniza o mercado. Tornou-se ideia fixa, em especial na esfera da assistência social, que à população basta suprir a sobrevivência, sob a

tutela do estado, sem perceber que não se vai além de “transferir renda” (YASBEK, GIOVANNI & SILVA *apud* DEMO 2005, p. 452).

Demo, ao parafrasear Popkewitz (*apud* 2005 DEMO, p.453), considera que as políticas sociais são encaradas “como “efeito de poder”: em vez de desmarginalizar o marginalizado, o marginaliza de vez”.

Farah (1994, p.191), ao relacionar as políticas sociais, argumenta que “estas políticas significaram a introdução, em sociedades de mercado, da garantia de direitos sociais básicos, atenuando os efeitos da desigualdade resultante da inserção de cada cidadão no mercado de trabalho”.

Entretanto, as políticas sociais não são pensadas e gestadas somente apenas como algo compensatório, elas podem atender a três objetivos diferentes, podendo estar

orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico, direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização e, ainda, elaboradas para instrumentalizar a política econômica mais do que para continuá-la ou compensá-la. (CORAGGIO, 2000, p.77-78).

É interessante salientar que as políticas sociais podem contribuir para reduzir a desigualdade social; por essa razão, as políticas educacionais vêm carregadas de esperança em relação à justiça e igualdade de acesso e permanência a todos. Ao se pensar em formação docente continuada, jamais se podem excluir as questões sociais, como por exemplo, os direitos humanos, a desigualdade social que está presente nas escolas, a exclusão, pois eles se fazem presentes na escola, principalmente na escola pública e, conseqüentemente, no cotidiano do professor, tanto quanto as questões pedagógicas. Talvez as atribuições dos professores fossem estritamente pedagógicas, mas de fato, não é só o que lhes cabe.

As políticas educacionais são uma faceta das políticas públicas. Para Freitag (1987, p. 32) “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”. Já para Martins, ao definir política educacional há a necessidade de ter o seguinte cuidado:

A política educacional também não pode receber uma definição terminal. Como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada

momento dado na organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que a impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social. (1993, p.8).

Desse modo, ao se considerar o processo que se dá para a definição de políticas educacionais, percebe-se quão é amplo esse espaço, desde o campo do debate, dos interesses sociais, da dimensão econômica, dos estudos e sistematizações até a validação das diretrizes legais na escola, pois tal local é onde, de fato, as políticas devem ser efetuadas e, por isso, precisa ser considerado na elaboração das mesmas. De acordo com Azevedo:

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação. [...] Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo o Estado em ação. (2001, p.60).

E é nesse sentido que surge a *Constituinte Escolar*, em amplos traços, como uma proposta que, através dos seus documentos, pretendia modificar a educação em âmbito regional e “desestabilizar” professores, direções, pais... Segundo Fleuri (2000, p.06), o principal desafio do governo eleito consistia em “formular e implementar uma proposta curricular que realize os anseios daquela parcela da população que elegeu o novo governo e, ao mesmo tempo, ampliar a adesão ou o respeito da outra parcela discordante”. O autor (2000, p.07) afirma ainda que na época “a grande novidade na concepção dos sujeitos envolvidos no processo constituinte é a atenção aos movimentos sociais populares, novos protagonistas convidados a entrar no cenário político”.

A seguir, um registro da professora Fabiani Hellwig Timm (TIMM, 2006), publicado na Revista eletrônica Fórum Paulo Freire, profissional que vivenciou o momento da *Constituinte* e o define nestas palavras:

O ano de 2000 foi um ano de muitas mudanças, pois a escola foi instigada a participar do processo de Constituinte Escolar. Momento rico de reflexão, quando os segmentos da escola aceitaram o desafio, participando dos seminários, assembleias e estudos. Comecei a me engajar no processo, afinal falava-se de uma realidade que eu conhecia, ou pensava que conhecia. Nos espaços em que havia momentos com os pais eu conseguia perceber o que estes diziam, pois em muitos momentos falavam do que eu havia vivido enquanto moradora da localidade.

O registro supracitado permite chegar-se à conclusão de que a *Constituinte* tocou de alguma maneira os professores; o governo pretendia, através dela, envolver as várias esferas que compõem a educação básica, a fim de democratizar o acesso à educação (Caderno 1 da *Constituinte Escolar* – Texto Base, 1999, p.03), uma vez que o povo, desde a eleição, possivelmente almejasse mudanças, na medida em que novos protagonistas, como afirma Fleuri, assumiam o governo estadual .

Discorrer acerca de questões como educação e democracia remete a uma política que é parte integrante de uma totalidade maior, ou seja, a política de formação docente continuada, a qual está compreendida dentro da política educacional, que normatiza e regulamenta a educação como um todo, da organização do sistema de ensino à formação de professores, políticas que podem contribuir para o estabelecimento de relações democráticas na escola e, desse modo, modificar a escola.

Nessa perspectiva, a política de formação docente é inerente ao contexto de políticas mais abrangentes, todavia apresenta-se a necessidade de direcionar aos profissionais da educação diretrizes que contemplem a questão da formação docente continuada para que, desse modo, propiciem condições de aprimoramento da formação pessoal e profissional aos professores, além de fortalecer a instituição à qual pertencem, através, por exemplo, de programas de caráter continuado destinado a professores da educação básica; estes, por seu turno, podem se organizar a partir do trabalho pedagógico do professor na escola para, desse modo, qualificar a prática pedagógica.

Assim, na medida em que acredito numa formação continuada desenvolvida através de ações pontuais, que têm como foco o trabalho dentro da escola, apresento o termo formação docente continuada pautada na ideia de que ela tem um começo definido, entretanto, não tem fim: entre a formação inicial e o exercício da docência existe uma ruptura relacionada ao profissional enquanto sujeito, mas não em termos de conhecimento, devido à existência de uma relação de continuidade (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999). Portanto, **considera-se como política de formação docente continuada as ações planejadas, elaboradas e implementadas por um determinado governo voltadas a garantir**

formação, informação, aprimoramento e avanço dos profissionais do Magistério. Ao explorar a questão das políticas educacionais, há, contudo, um entendimento que predomina no campo da elaboração dessas políticas, destacada por Arroyo:

Em nossa cultura política, o Estado, os governos ou grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo de educação básica. Este é o primeiro traço: pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica sempre será iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais tem de renovar-se e atualizar-se. A história das reformas educacionais segue paralela à entrada de novas equipes nos órgãos de decisão, que se julgam com a missão de elaborar políticas de intervenção escolar. É um estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas. (2006, p.134).

Desse modo, o contexto gaúcho da época da CE caracterizou-se como momento histórico de mudanças em âmbito governamental, em vários aspectos, principalmente, no quesito participação popular, pois o programa de governo apresentava, como sua principal bandeira, a participação popular. De acordo com o PDEPE esta participação materializava a possibilidade de se tornar sujeito histórico, o que pode ser concretizado mediante decisões tomadas pela comunidade, através da discussão coletiva, conforme as palavras de Dutra (1999): “Nesse jeito de fazer política, a solidariedade é um valor fundamental e a democracia um instrumento precioso a ser permanentemente aperfeiçoado, aprofundado, recriado”. Tais modificações estruturais em nível de governo exigiam a construção de políticas públicas que assegurassem a efetivação das propostas. Cabe aqui ressaltar que, conforme a afirmação de Arroyo, nem sempre uma proposta que vem do alto significa renovação na escola.

Nader, ao discorrer sobre políticas de estado para a educação, afirma que

cabe ao Estado, nessas políticas, o papel de possibilitar a todos o ingresso e a permanência numa educação escolar nos padrões aqui preconizados: como **agente educativo**, sua função primordial nesse campo, nas escolas públicas, buscando sempre aprimorar o patamar de qualidade e ampliar o alcance de sua oferta de ensino [...]; como **fiscalizador/avaliador** das ações educativas desenvolvidas pela iniciativa privada. (2007, p. 414). (Grifo do autor).

Na área da educação, as políticas públicas, de acordo com Esquinsani, podem ser definidas como “programas governamentais, a relação de forças político-partidárias e de grupos sociais no seio de projetos educativos mais amplos; continuidade e continuísmo de propostas; [...] ações e intenções advindas de fenômenos como globalização e neoliberalismo, bem como suas consequências no campo educacional”. (2006, p.18).

Na esteira de Esquinsani, em relação às políticas educacionais, atendo-me principalmente

[...] às medidas, atos, ações articuladas que mudam as configurações do que já vinha sendo feito (como alterações no elenco dos conteúdos por série em determinadas disciplinas, projetos de amplo alcance, avaliações externas...). Contudo, as intenções de cada ato são também passíveis de leitura e indicam o projeto social ou político que está manifesto em determinada ação. (2006, p.17).

Uma política educacional precisa ser composta, de acordo com Martins (1993, p.9) por “determinantes concretos”, como medidas, atos, ações articuladas que mudam as configurações do que já vinha sendo feito, como por exemplo, projetos de amplo alcance. E também precisa ser repleta de intenções, as quais indicam o projeto político que está manifestado em determinada ação.

Há um fator interessante acerca da política educacional que parece ser pertinente destacar:

[...] a sua relação ambígua com o imaginário das pessoas e com a ideologia dos grupos sociais. Ao mesmo tempo em que interfere na constituição do imaginário e na reprodução da ideologia, ela também se constitui e é consequência desses processos. Assim é possível que muitas políticas educacionais, na teoria, tenham como objetivo transformar, por meio da educação, os indivíduos e a sociedade em algo melhor. Todavia, ao se concretizarem, ao se materializarem (quando deixam de ser um rol teórico de finalidades e passam a ser uma soma de atividades práticas), elas podem desencadear um processo que não é ensino, mas deseducação. (MARTINS, 1993, p.10-11).

Deste modo, nota-se que na política educacional pode haver um desencontro entre a prática e a teoria, ou a substituição, na ação, de alguns ideais elaborados.

Para Tedesco (2005, p. 60) “políticas educacionais não são políticas de curto prazo nem políticas que emanam exclusivamente de um setor. O êxito das estratégias educacionais

depende, entre outros fatores, da continuidade de sua aplicação”. E mais, o autor afirma que “as políticas educacionais devem superar o estágio das políticas governamentais e investirem-se do título que lhes foi atribuído de políticas de Estado”.

Em relação ao entendimento de plano de governo, este define-se

[...] no interior de uma proposta que, se majoritária eleitoralmente, deverá transformar-se em política pública, porque não basta a aprovação eleitoral de propostas para que a população assuma como suas as necessidades sociais e as soluções advogadas por planos governamentais. Numa sociedade como a nossa, há que se acrescentar ainda a prática política, em que os planos de governo não são sequer divulgados nos processos eleitorais. Como em nossa sociedade nem todos podem ocupar o lugar da enunciação, são alguns que definem as necessidades sociais e, com base em tais definições, elegem prioridades e elaboram programas que, apresentados ou sonogados, constituem em uma sequência de ações decididas a priori, com as quais se pretende submeter o andar da vida de todos. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p.214).

Uma política educacional pode até se originar de um plano de governo, entretanto, nem todos os planos de governo se tornam uma política educacional. Será que a política pública educacional elaborada e implementada pelo governo abordado neste texto pode ser compreendida como algo que se constituiu a partir da demanda da sociedade do estado do Rio Grande do Sul ou a partir da prioridade de um determinado grupo?

Para Martins

[...] pelo fato de a política educacional ser estabelecida por meio do poder de definição do processo pedagógico, em função de um grupo, de uma comunidade ou de setores dessa comunidade, ela tanto pode ser resultado de um amplo processo participativo [...], como também pode ser imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a maioria da coletividade (1993, p.19).

Logo, nem todas as políticas públicas educacionais de que se tem conhecimento são decididas pelo coletivo, através de debates ou conferências. Ao se tratar de políticas, a maioria se constitui a partir do interesse de determinados grupos. Em relação à elaboração das políticas educacionais e aos elementos que as contextualizam, Azevedo assinala que

[...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...]. Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação. (2001, p.60)

Desse modo, um governo não elabora seus programas num contexto vazio de significados: sua construção ocorre a partir de interesses da sociedade, ou de uma parcela dela, sempre repleta de intenções de acordo com o momento histórico em curso e que não nos cabe julgar se são pertinentes ou não. Offe (1984, p.152) pontua que, na definição de políticas, “o sistema de normas ideológicas e culturais seria um dos “filtros” que atuam na seleção do que merece ser alvo da ação estatal”. Nesse sentido, ao se tratar de ações governamentais, caso da *Constituinte Escolar*, salienta-se que a ideologia do partido político que está no comando da máquina governamental condicionará, necessariamente, a seleção dos interesses na elaboração das ações. No entanto, conforme Esquinsani,

uma política educacional não constitui-se em algo estático, mas plasmado pelo contexto no qual surge e sobre o qual desenvolve-se. Tampouco pode-se afirmar que uma política educacional depende exclusivamente de um governo, pois demandas outras podem interferir no curso planejado ou mesmo determinar o ensejo de uma política educacional. (2006, p.20).

Do rol das políticas públicas educacionais do Rio Grande do Sul que realmente deixaram “marcas” em espaços formais e não-formais de educação, assim como na mente dos profissionais da educação, pode-se destacar a Política Educacional do Governo em pauta; Timm (2006) salienta que “infelizmente o Processo da Constituinte Escolar ia chegando ao fim, porém nem a mudança de governo no Estado conseguiu apagar a chama deixada por um processo tão intenso e verdadeiro vivido por cada educador/educadora do Rio Grande do Sul”.

Para Camini (2001, p.11) a *Constituinte Escolar* “é o desdobramento da educação, da radicalização da democratização do Estado”, e a autora completa (2001, p.12) informando que a “sua marca é a participação popular”. Tal política apresentava, como será constatado no decorrer desta produção, propostas para concretizar o sonho, a esperança da construção de uma outra escola, democrática e popular. De acordo com Paulo Freire (2002, p.81) “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. [...] Só há História onde há

tempo problematizado e não pré-dado”. Ao se tratar de política educacional, os princípios e as ações dela sempre são dotados de intenções, e essas estão intimamente ligadas com a concepção de sociedade que ser.

Desse modo, um governante precisa assumir os compromissos com responsabilidade e ética, além de necessitar ter consciência do contexto no qual está inserido, ter clareza dos objetivos ao idealizar políticas públicas educacionais sem deixar de sonhar e ter esperança... E, exatamente nesse sentido, discursou o governador eleito Olívio Dutra em 1º de janeiro de 1999, ao afirmar que “milhares de gaúchos depositaram suas expectativas e esperanças no nosso projeto participativo e transformador”, e mais: “assumimos o Governo com o compromisso de transformar a realidade”. Na Assembleia, o governador do RS também reafirmava “os compromissos assumidos durante a campanha eleitoral que mobilizou a cidadania gaúcha de forma talvez nunca vista em nossa história”. Dutra falou, ainda, em prol da democracia, dos direitos sociais e apresentava a seguinte ideia:

[...] defendemos um Estado ágil, eficiente, democrático e transparente que seja apropriado pela cidadania, em que a população organizada tenha espaço para interferir, fiscalizar e, principalmente, decidir sobre as políticas de seu interesse. Nosso projeto contempla e estimula a participação crítica, viva e cidadã nas decisões de Governo. (DUTRA, 1999).

Esta fundamentação se desdobrou em princípios que originaram políticas e programas em várias áreas, sendo que para a educação, conforme Dal Moro e Bedin (2007, p.3) “o governo anunciava que a radicalização da democracia educacional seria realizada por estratégias de regionalização de sua política. [...] assumia a responsabilidade de compartilhar com os Municípios e a União, a partir de critérios específicos, a construção de um quadro educacional universalmente inclusivo e qualificado”. Surge a *Constituinte Escolar*, que se caracteriza neste texto com uma intenção inovadora, fruto de uma história e, portanto, de um condicionamento que a fez partícipe de uma época, com contradições e lugares relativos a esta época. Entretanto, tem-se consciência de que nem sempre ações inovadoras se constituem em um indicativo de sucesso, de bons resultados, de êxito na execução, mas somente pelo fato de proporcionar pensamento diferente, mudança na esfera educacional, representa uma inovação. Assim, é importante conhecer experiências, tomar conhecimento de seus pressupostos, limites e avanços, perfazer um processo contínuo de busca e renovação no ensino, superar falhas e criar novas propostas para problemas antigos.

2.2 As políticas educacionais e a formação docente

A educação brasileira, após a promulgação da LDBEN, Lei n. 9.394/96, passou por nova fase; o próprio processo de elaboração da lei mencionada foi longo e tortuoso, com muitos percalços. A nova LDBEN apresentou algumas exigências aos sistemas de ensino, aos professores, gestores escolares, instituições de ensino superior; no que tange à formação continuada, conforme Gama e Terrazzan (2006, p.05) “no Brasil, a formação continuada teve suas ações impulsionadas, a partir da década de 1990, período no qual se evidenciou uma grande explosão de propostas visando atingir os professores em serviço, nas diferentes instâncias dos sistemas públicos de ensino”.

A educação e a formação são questões altamente problemáticas. Criarmos ilusões não as soluciona, pois as condições para o exercício da docência nem sempre se apresentam favoráveis, a qualidade de algumas instituições e programas formadores é questionável; no que diz respeito a essa temática, Freitas afirma que existe

a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. (2007, 1204).

Gatti (2008, p. 58), ao discorrer sobre a formação docente continuada, afirma que “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional”.

Na dimensão política da formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990 deu-se início à criação de Institutos Superiores de Educação, flexibilizou-se a oferta de cursos superiores para a formação ou complementação de estudos dos professores, tais como a pedagogia e outras licenciaturas. A partir da promulgação da LDBEN 9.394/96 também houve a expansão de licenciaturas na modalidade Educação à Distância – EAD, ou seja, um indesejável, mas existente “aligeiramento” da formação inicial de professores, muitas vezes descompromissado com o desenvolvimento da educação básica e, talvez, sem oferecer muitas

condições para os profissionais construírem competências pedagógicas e domínio dos conteúdos para promover a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, Freitas assinala que

A institucionalização da formação superior em programas de educação *a distância*, *na concepção de formação continuada*, aliada à utilização *novas tecnologias*, é hoje o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-Licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação. O Sistema UAB foi criado com o objetivo de expandir e *interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos*, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (Decreto n. 5.800/06). (2007, p. 1210).

Desse modo, a formação continuada surgiu não apenas da necessidade dos professores, mas de certo modo para compensar antigos problemas do sistema de ensino, e, por que não, para suprir deficiências de alguns cursos aligeirados de formação inicial. Assim, Gatti, assinala que

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (2008, p. 58).

A preocupação com a formação docente existe em nível mundial, e os governos podem investir em programas de aperfeiçoamento para os professores, desenvolvendo iniciativas a partir de, conforme Gatti (2008, p. 62), de “políticas públicas”.

As políticas direcionadas à formação docente continuada precisam, de acordo com Freitas, atender ao seguinte princípio: “Uma política de formação de professores exige que sejam tratadas, igualmente, as bases da educação escolar, visando sua transformação para a construção de uma nova qualidade da educação básica, orientada pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e da juventude”. (2007, p.1221).

Ainda de acordo com Freitas, a elaboração dos programas precisam contar com a participação efetiva dos professores, pois são eles que rotineiramente identificam e buscam solução para as questões do cotidiano escolar. A autora, nesse sentido afirma que:

Os embates entre projetos diferenciados de formação, marcados por interesses contraditórios, não se encerram e vão evidenciando as contradições no processo de definição e de implementação das políticas. Os desafios para os setores progressistas aumentam, na medida em que os “interlocutores válidos”, escolhidos nessa caminhada, não são os sujeitos do processo educativo, aqueles que, nas escolas e nas universidades, deveriam ser partícipes ativos na construção das políticas educacionais que constroem ou destroem as suas vidas: os professores, os estudantes, os educadores da escola e os pais. (2007, p.1223).

No âmbito das reformas de estatutos da política de formação docente continuada, é preciso considerar no âmago de seus artigos e da sua concretização, a questão do aperfeiçoamento permanente, das condições de trabalho, da carga horária destinada a planejamento e outras atividades pedagógicas e, inclusive, da questão salarial que, muitas vezes, é encarada como um fator de menor importância no conjunto das questões-problema relacionadas aos professores. Como elucidam Evangelista e Shiroma,

O salário do professor é apontado como não tendo repercussão significativa na melhora da aprendizagem, portanto não precisaria ser priorizado nas reformas, pelo contrário, sua redução foi cogitada, embora tenha sido reconhecido que haveria forte resistência a medidas dessa natureza. A UNICEF, por exemplo, recomenda contratar professores baratos (Buckland, 2000), supondo, talvez, que seja mais viável do que rebaixar os salários dos que já estão na ativa. (2007, p. 538).

Na prática, atualmente, de acordo com Gatti, observa-se uma escalada enorme na oferta de programas de ‘educação continuada’, os quais provêm de iniciativas de políticas públicas ou de ações políticas, e podem ser na modalidade presencial, semi-presencial ou virtual, realizado via internet (2008, p. 57). Nessa perspectiva, Freitas relaciona a seguinte afirmação:

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, como indicamos em 2003 (Freitas, 2003), à recomendação dos organismos internacionais para a

formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos. Introduce os *tutores, mediadores da formação*, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior. A iniciativa de localizar os pólos presenciais em vários municípios, com a presença circunstancial dos estudantes, representou novas formas de organização da formação, mediante concessão de bolsas a professores das próprias redes da educação básica ou a pós-graduandos, para atuarem como tutores, e se desenvolveu, no período de 2003-2006, em continuidade à política adotada para a *formação continuada de professores*. Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (2007, p. 1209).

Ao relacionar aspectos das atuais políticas de formação docente continuada no Brasil, destaco alguns exemplos, como o Programa de Formação Continuada para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento, uma iniciativa do MEC implementada em parceria com várias universidades, as quais fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em diversos estados e municípios brasileiros. Através deste programa, alguns professores da rede de ensino recebem a capacitação para, ao retornarem aos seus municípios, desenvolverem um processo de formação docente continuada; nessa perspectiva, de acordo com Freitas (2007, p. 1210), o “Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), [...] constitui-se o único programa de *formação continuada* de professores das séries iniciais do ensino fundamental”. Há também o Programa de Formação em Exercício (Proformação), o qual é oferecido pelo MEC, organizado em módulos com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio para professores não habilitados para o exercício da docência.

Existem também vários projetos de intervenção nas escolas, com o objetivo de melhorar processos de alfabetização, o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, os quais de igual modo implicam a capacitação dos professores, configurando-se, por isso, como processo de formação continuada. Como exemplos temos Um Salto para o Futuro; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundoescola ; o Programa Proler, que oferece subsídios de apoio para professores dos anos iniciais, no sentido da leitura e escrita. E ainda há ações políticas como os programas do Instituto Ayrton Senna, o Programa Circuito Campeão, o qual “introduz políticas de alfabetização e de acompanhamento de resultados nas

quatro primeiras séries do ensino fundamental” (Instituto Ayrton Senna¹⁸), o Se liga e o Projeto Acelera. A grande oferta de programas de formação continuada deve fazer com que os professores sejam criteriosos ao optar por determinado curso ou programa, surgidos, segundo Gatti (2008, p.62) pela “constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grande parcela da população”; também esclarece a autora que,

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

Ao discorrer sobre políticas públicas direcionadas à formação do professor inicial e formação continuada, não posso deixar de mencionar uma novidade: o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. A ideia de instituir tal política, recente no rol das políticas de formação docente, é uma iniciativa louvável, já que os censos apresentam milhares de professores Brasil a fora, ainda sem uma adequada formação para o exercício da docência. O primeiro artigo do referido decreto apresenta a seguinte redação “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, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. O fato de o artigo apresentar uma política de formação em regime de colaboração deixa implícitas as necessidades desses profissionais, sem, contudo, designar quem, de fato, é o responsável pelo cumprimento da legislação. Outros incisos que ressalto, por corresponderem à temática deste trabalho, são, inicialmente, o VIII, que destaca “a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de

¹⁸ Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/default.asp>>. Acesso em: 14 abr 2009.

estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”. Questões óbvias para a melhoria da qualidade do trabalho docente, mas nada simples como estão manifestas. De igual forma destaco o inciso XI, que apresenta “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. Assim, percebe-se que recentemente houve uma iniciativa do governo, em âmbito federal, através do MEC, para direcionar políticas aos professores e a sua formação. Tal política pública é notícia na mídia e se mostra uma alternativa para garantir a formação e a valorização dos professores:

O decreto que estabelece a política nacional de formação de profissionais do magistério foi assinado [...]. As parcerias permitirão que todos os Estados do Nordeste, além de Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Pará, Roraima e Tocantins, ofereçam formação de primeira e segunda licenciaturas e formação pedagógica a cerca de 320 mil professores da educação básica pública. [...] O programa é oferecido a todos os Estados e se soma às medidas previamente adotadas pelos governos estaduais, municipais e instituições de ensino superior para a formação de professores. (UOL EDUCAÇÃO, 2009).

O processo de construção do texto da política acima referida se deu através de discussões entre integrantes do Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC – EB) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); uma minuta do documento esteve disponibilizada para a população no portal do MEC, para consulta. A reunião para definir o texto contou com os membros dos conselhos referidos e aconteceu em Brasília, em 8 de dezembro de 2008. Sobre esse assunto, o presidente da CAPES, Jorge Guimarães afirmou: “avançamos muito na concepção do decreto. Tivemos uma contribuição efetiva e profunda dos membros do conselho, com um aprofundamento que nós mesmos não achamos que conseguiríamos num prazo tão curto [desde a última reunião em 27 de novembro]. Felizmente, houve a compreensão da necessidade de promovermos esse avanço”¹⁹. A partir do decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o presidente da Luiz Inácio Lula da Silva lançou, através do MEC, o Plano Nacional de Formação de Professores em 28 de maio de 2009. Para Márcio

¹⁹ Reportagem extraída do Portal da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2486-capes-conclui-discussao-sobre-politica-de-formacao-de-profissionais-do-magisterio>. Acesso em: 24 mai 2009.

Falcão²⁰, trata-se de um “pacote de medidas para reformar a carreira do magistério. A ideia é qualificar os que já estão em exercício e tornar mais rigoroso o ingresso dos futuros docentes”. De acordo com notícia publicada no jornal *Correio do Povo* sobre a criação do Plano Nacional de Formação de Professores, a proposta do MEC:

visa formar, nos próximos cinco anos, 332 mil professores que atuam na Educação Básica e que ainda não são graduados. Para os gaúchos, a proposta de qualificar a formação de seus docentes em exercício com incentivo público federal ainda depende da adesão do RS ao plano do MEC, por meio da realização de projeto que envolve as universidades públicas de cada região, que serão as instituições formadoras responsáveis por essa capacitação. [...] A formação prevista no plano poderá ocorrer em três situações: professores que ainda não tem formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério. Haddad ressaltou que o plano oferecerá vagas adicionais às já disponibilizadas nas universidades públicas ou por meio de programas federais para formação de novos professores, como o Reuni; ou outros em vigência, como o Pró-Letramento ou Gestar, voltados à formação continuada. (VASCONCELOS, 28 mai. 2009).

Assim, a política de formação instituída pelo Decreto n. 6.755 deve ser de Estado e uma proposta para além da gestão do atual presidente do Brasil. Já o plano mencionado é de caráter governamental, mas pode ser continuado na próxima gestão, a critério do futuro gestor. Contudo, não há um panorama a considerar acerca dessa política, pois é muito recente para se avaliarem resultados.

2.2.1 Breve incursão no histórico de implantação da LDBEN, n. 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 foi substituída pela LDBEN de 1996 por ter sido considerada ultrapassada após a promulgação da Constituição de 1988. As legislações educacionais anteriores, as quais tiveram vigência antes e durante a ditadura militar, foram: a 4.021/61, a 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. Elas tratavam a educação de forma fragmentada e desconsideravam a ideia de sistema nacional de educação. Ao discorrer acerca desta ideia, Saviani (2004, p.09) caracteriza-a pela existência de “normas

²⁰ Trecho extraído de reportagem da *Folha Online*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u573417.shtml>. Acesso em: 18 jun 2009.

nacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização da execução em âmbito nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país”.

Após a promulgação da Constituição de 1988 que, em seu artigo 22, inciso XXIV define como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, materializou-se a possibilidade de se reformular a legislação educacional no Brasil. Grupos de trabalho e debates pelo Brasil afora deram início à negociação da nova LDBEN. O primeiro projeto foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio, ainda em 1988. Em março de 1989, o deputado Ubiratan Aguiar organizou um Grupo de Trabalho, do qual o deputado Florestan Fernandes foi coordenador e, o deputado Jorge Hage, relator.

A partir da correlação de forças que se instalou em 1991, a deputada Ângela Amin assumiu a relatoria e o primeiro dos relatórios apresentado refletiu posições reacionárias quanto à educação do Brasil. Para o segundo relatório – a partir da presença do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e da criação de uma comissão da qual participaram representantes de todos os partidos – Ângela Amin aceitou submeter seu relatório a um Fórum de Partidos do qual resultou o projeto que foi ao Plenário e voltou às Comissões da Câmara. No dia 13 de maio de 1993, foi aprovado o projeto da Câmara, sob o n. 1.258/88.

No ano de 1993, no Senado, o projeto de LDBEN recebeu o n. PL 101/93 e também o senador Cid Sabóia como relator. Iniciaram-se novas discussões. Em 30 de janeiro de 1995, a LDBEN foi ao Plenário do Senado, mas por falta de *quorum* não foi votada.

A LDBEN, com a nova legislatura iniciada pelo governo FHC, a partir de uma manobra do MEC, sofreu um golpe regimental. O Senador Darcy Ribeiro alegava que havia vários artigos do PL 101/93 que eram inconstitucionais e realizou interferência no processo, apresentando um substitutivo, no qual o Senador fez uso de um projeto de Florestan Fernandes, nº 045/95, que continha oito artigos; destes, Ribeiro retirou seis e acrescentou oitenta e três artigos.

Assim, com essa manobra, apresentou-se o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDBEN e o Substitutivo Cid Sabóia retornou à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e à Comissão de Educação do Senado. Teve início, a partir daí, uma luta das entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, não mais pela aprovação imediata da LDB, mas pela rejeição do Substitutivo Darcy Ribeiro e consequente aprovação do Substitutivo Cid Sabóia.

Atos públicos de parlamentares e outros membros da sociedade demonstraram o descontentamento existente com a LDB-DR (Lei de Diretrizes e Bases Darcy Ribeiro), a qual retornou à Câmara depois de ter sido aprovada no Plenário do Senado.

Na Câmara, o projeto retornou na forma do Substitutivo Darcy Ribeiro. O relator designado foi o deputado José Jorge; em uma sessão que aconteceu no dia 17 de dezembro de 1996, o relatório contendo o texto final da LDB foi aprovado. A sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, e foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, que de acordo com Demo (2004, p.9) “aconteceu depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações”.

Nessa perspectiva, Shiroma, Moraes e Evangelista ressaltam que

O projeto de LDBEN aprovado em 1996, no entanto, não corresponderia às aspirações alimentadas em quase duas décadas. Nos descaminhos da tramitação do projeto, sobressai a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo governo Collor. O senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou texto próprio no Senado, atropelando as negociações inconclusas na Câmara, agora sob a relatoria do deputado Cid Sabóia (PMDB-CE), foi enviado ao Senado. A eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, na avaliação de Saviani, trouxe nova composição de forças ao Congresso Nacional, e a aliança entre PSDB e PFL indicava uma nova ofensiva conservadora. Em 1995, Darcy Ribeiro apresentou novo substitutivo, já resultante dos acordos que vinha realizando com o governo FHC e seu ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. Voltando à Câmara dos Deputados, o substitutivo de Ribeiro, agora relatado por José Jorge (PFL-PE), foi sancionado pelo presidente, sem qualquer veto. O mesmo Saviani relembra que fato assemelhado só ocorreu com a Lei 5.692/71, durante o governo Médici, sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada. (2007, p. 43).

Assim, a LDBEN foi promulgada de maneira a não obrigar o Estado a efetuar alterações mais significativas e dinâmicas na educação brasileira, nem manifestar as discussões dos educadores.

3 A CONSTITUINTE ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL (1999-2002): CONCEITOS, PRESSUPOSTOS E SUJEITOS.

*“Lutar por uma escola pública de qualidade,
Por uma saúde pública de atenção universal e de qualidade,
buscar eleger um candidato progressista –
são exemplos de possíveis ilusões fecundas,
onde o objetivo final pode não estar no horizonte,
mas cujo processo indicaria avanços
em direção à democracia e à cidadania”
Valla, 1998, p.05*

Durante anos acreditou-se que a formação inicial era condição máxima para exercer a docência na educação básica, entretanto, por mais que a essa formação seja de boa qualidade, atualmente, em função da agilidade das informações, das mudanças de atitude e de valores, há a exigência de formação continuada para ser professor. Tal formação se tornou uma necessidade a ser efetivamente garantida ao profissional docente, como preconiza Gonçalves (2006, p.151): “uma política de profissionalização do magistério requer um sistema descentralizado, participativo e inovador de formação continuada, que garanta a complementação, atualização e melhoria [...] dos professores”.

Ao pensar em âmbito estadual, a formação continuada dos professores públicos que trabalham na educação básica precisa ser considerada amplamente e contemplar profissionais tanto da região metropolitana quanto das demais regiões que compõem uma unidade federativa, ou seja, ações pensadas em âmbito estadual, respeitando a autonomia das instituições de ensino e permitindo que as escolas se organizem, conforme as especificidades da região na qual estão inseridas. Desse modo, é pertinente indicar a afirmação de Ferreira:

Novas exigências se impõem para as políticas educacionais em responder de forma comprometida, ampla e efetiva às necessidades reais e urgentes de formação, qualificação e valorização dos/das profissionais da educação, a fim de possibilitar, pelo trabalho

educacional, a realização pessoal e profissional que constrói verdadeiramente os cidadãos e cidadãos brasileiros. (2003, p. 107).

E nesse sentido, no histórico recente das políticas públicas educacionais desenvolvidas no Rio Grande do Sul é que se encontra, se considerados seus documentos e programas, um movimento²¹ amplo e com características democráticas, direcionado à escola²² como um todo (Caderno 01 da *Constituinte Escolar* – Texto base, 1999, p.03), neste texto abordado pelo viés da formação docente continuada.

Para Arroyo (2006, p.135) “em todo o novo governo, equipes técnicas iluminadas julgam-se com a missão de modernizar a sociedade, sobretudo a escola básica [...]. O motivo alegado: a escola está em crise e os professores da educação infantil e fundamental são imaturos para ter autonomia e saber adequar-se às demandas do mundo moderno, das novas tecnologias, da globalização”.

O governo do Rio Grande do Sul de Dutra apresentava, desde a sua campanha eleitoral, o entendimento de que uma outra escola precisava ser pensada. Para Mendes (2006, p.01), na época o Rio Grande do Sul “inscrevia-se num projeto político mais amplo, que intentava pôr em prática uma nova forma de conceber as relações entre o Estado e a sociedade civil na gestão pública e pretendia ter, na “democracia participativa”, o elemento definidor da formulação e implantação de políticas públicas”. A autora (2006, p. 10) elucida acerca da expectativa da população, principalmente, por parte dos professores com a gestão aqui analisada, ao resumir que “os problemas que afetam a educação a que tem acesso a maior parte da população no Rio Grande do Sul são de domínio público há muito tempo. Faltou, ao longo de muitas administrações, vontade política aos gestores para definir ações governamentais que contribuíssem para modificar as práticas educativas e, conseqüentemente, qualificar a educação”.

A elaboração da proposta da *Constituinte Escolar* do governo gaúcho coube, conforme descrição do Caderno 1 – Texto base da *Constituinte Escolar*, a integrantes da Secretaria de Estado de Educação em janeiro de 1999. Desse modo, tais propostas foram discutidas inicialmente por equipes das Delegacias Regionais de Educação - DEs (atualmente, Coordenadorias Regionais de Educação²³ - CREs); posteriormente tais ideias foram

²¹ Fleuri define a *Constituinte Escolar* como um movimento amplo (2000, p.05).

²² Escola, entendida como estabelecimento de ensino-aprendizagem.

²³ As Delegacias Regionais de Educação, a partir da *Constituinte Escolar* receberam nova denominação, passaram a ser as Coordenadorias Regionais de Educação – instâncias de decisão e órgãos responsáveis regionalmente pela política pública de educação, conforme Decreto Governamental n. 40.350, de 17 de outubro

apresentadas à comunidade escolar e associações de municípios, sindicatos, entre os quais o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) – Sindicato dos Trabalhadores em Educação em março de 1999 (1999, p.08).

Em relação às DEs, que eram 29, passaram a 30 com a transformação do Departamento de Coordenação das Regionais (DCR) responsável pela rede de Porto Alegre em mais uma coordenadoria. Assim, cabe ressaltar o papel das CREs:

Constituir-se em órgãos articulados com a sociedade civil, com os movimentos sociais, com as Universidades, implementando e incentivando a discussão da política educacional com o conjunto da sociedade. [...] gerenciar o processo de formação permanente dos educadores e assessoria político-pedagógica às instituições de ensino da rede estadual em cada região de sua abrangência. (PDEPE, SE, 2000).

Na época, de acordo com Camini (2001, p.53), “a constituição de um outro tipo de escola precisava, [...] combinar a transformação da escola com a transformação das bases sociais que lhe engendram”. Em relação à construção de uma nova escola, pressupõe que tal mudança não acontece sem uma política direcionada ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, ou seja, a formação dos professores. Desse modo e perante tal desafio é que, de acordo com Camini, a *Constituinte Escolar* foi elaborada, enquanto

amplo movimento de participação ativa da comunidade escolar (alunos, alunas, pais, mães, trabalhadores em educação), organizações da sociedade civil, instituições do poder público na definição de Princípios e Diretrizes da Educação Pública para nossas crianças, adolescentes e adultos (2001, p.54).

O Rio Grande do Sul avançou em termos de democracia e participação da sociedade civil no governo Dutra e, conforme Mendes (2006, p. 01), “inscrevia-se num projeto político mais amplo, que intentava pôr em prática uma nova forma de conceber as relações entre o Estado e a sociedade civil na gestão pública e pretendia ter, na ‘democracia participativa’, o elemento definidor da formulação e implantação de políticas públicas”. Nessa perspectiva, Marques, ao discorrer sobre a educação e democracia, assinala que

de 2000: “à estrutura básica da Secretaria de Educação compete articular as políticas da Secretaria da Educação em nível regional das Coordenadorias Regionais de Educação”. (Dutra, 2000).

Consolidam-se o debate e demandas pela democratização do sistema educacional e das Unidades Escolares, que têm como pontos centrais, respectivamente, a descentralização/ municipalização, a eleição direta para dirigentes escolares e a criação dos Conselhos Escolares. Observa-se, neste período, a implementação de mecanismos que assegurassem a participação da sociedade civil na formulação da política educacional em Estados como o Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Pernambuco, neste último Estado exemplificados pelos Fóruns Itinerantes de Educação. (2006, p. 510).

Parte da intelectualidade vinculada à esquerda agregou-se aos esforços e à caminhada do governo do Estado defendendo, teoricamente, o movimento da *Constituinte Escolar*, como fica claro nas palavras de Gaudêncio Frigotto, em artigo publicado em jornais do Rio Grande do Sul, em agosto de 1999:

A Constituinte Escolar é uma outra face de extraordinário valor ético-político e de democracia ativa, de orçamento e planejamento participativo. A Constituinte Escolar, que se propõe a democratização do acesso à escola e, sobretudo, à democratização do conhecimento e gestão, constitui-se num alargamento fecundo e extraordinário dessa inversão de relação Estado – Sociedade e da constituição efetiva de uma esfera pública democrática. (FRIGOTTO, 1999).

Ao defender a *Constituinte Escolar*, através de texto distribuído por ocasião de sua participação em seminário no estado, Rampinelli afirma:

As redes de informação se oporão veementemente a qualquer saída popular, já que isso significa perda de poder e consequentemente de lucros. Daí a necessidade de se fortalecer a Constituinte Escolar como o grande fórum de debates sobre educação e sociedade. [...] Qualquer tentativa de esvaziamento da CE nesta conjuntura favorecerá o projeto neoliberal e debilitará o popular. O embate pela hegemonia deverá acontecer dentro do processo constituinte porque somente através dele se conseguirão resolver outros grandes problemas da categoria dos docentes, inclusive a defasagem salarial (RAMPINELLI, 2000).

Nessa direção, Fleuri define e caracteriza a *Constituinte Escolar* da seguinte forma:

a Constituinte Escolar/RS apresenta-se como um amplo *movimento desencadeado* em abril de 1999 pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Seu objetivo é promover a construção da Democracia Participativa. Juntamente com outros

instrumentos, como o Orçamento Participativo, pretende promover a participação popular na definição e no controle de políticas públicas. (2000, p.06)

Para Fleuri (2000, p.06) a *Constituinte Escolar*, que o autor entende como um amplo movimento desencadeado, tinha a “missão de implementar no sistema escolar estadual a proposta política de um governo sustentado pela adesão de metade dos eleitores do Estado (a maioria, enfatizariam alguns; pouco mais da metade, diriam outros!).

Nessa perspectiva, Mendes (2006, p. 02) caracteriza o desenvolvimento da CE como “um processo complexo e variado cujos resultados oscilaram entre o avanço, o continuísmo e a contradição. Evidentemente, esse quadro é resultado das disputas de forças que se estabelecem num exercício democrático e de influência de um conjunto de fatores internos e externos à escola”.

Caldart, ao se referir a *Constituinte Escolar*, destaca:

o sentido maior do processo Constituinte é o de colocar o povo gaúcho em movimento para ler, interpretar, discutir não apenas as suas práticas de Educação, mas também o seu destino como Povo, como Nação, como Ser Humano. Desta forma, vai ele mesmo, o povo construindo a pedagogia que o fará cada vez mais sujeito criador do próprio movimento da história, a sua e a de toda a humanidade. (2000).

Para Álvaro Cunha, a *Constituinte Escolar* se caracterizou como sendo

mais do que referenciais, mais do que conclusões e muito mais do que soluções, a CE aproximou, quebrou preconceitos, oportunizou espaço para que as vozes até então silenciadas pudessem ser ouvidas. Esta talvez tenha sido a grande novidade em políticas de formação continuada: a participação. Talvez já estejamos cansados de ouvir falar sobre participação popular e democracia. (2007, p. 04).

Nesse sentido, Gadotti e Romão (1997a, p.16) afirmam que “a participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influndo de maneira mais efetiva no seu funcionamento”. Conforme o registro de Timm (2006) que vivenciou a CE na escola, “as discussões da Constituinte Escolar me ajudaram a perceber meu aluno e meus colegas de trabalho de forma diferente. Tivemos a

oportunidade de viver atos coletivos de descentralização do poder, espaços de real discussão acerca da realidade social que circunda a escola, abrindo caminhos para uma educação menos assistencialista e mais voltada para a autonomia”.

A introdução da participação nas decisões é uma alternativa para administrar, mas ela não surgiu somente no ano de 1999, com a eleição do governador Olívio Dutra. Segundo Gutiérrez e Catani

A questão da participação, em especial a partir de 1968, está permanentemente presente na discussão a respeito das formas de administrar. É difícil definir as causas desta importante mudança. Significou nada menos que uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a sua substituição, mesmo que muito lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania. Nunca mais o padrão de relacionamento autocrático, hierárquico e formalista do taylorismo recuperou o seu antigo prestígio. (2003, p.60).

Desse modo, a participação como princípio do governo em questão é enfatizada no desenrolar dos discursos e também está presente nos documentos da *Constituinte Escolar*. Ela aparece, sinteticamente, como uma forma de planejar e decidir as ações em conjunto, tanto para a escola como para outras esferas sociais. Nessa perspectiva, Marques (2006, p.412) afirma que “com a participação na definição dos rumos da escola, os que compõem a comunidade escolar têm a possibilidade de vivenciar um processo diferenciado de gestão da coisa pública, que passa a ser também de sua responsabilidade, contribuindo, assim, na construção de sua cidadania”.

Nessa linha de raciocínio, a idealização da *Constituinte Escolar* partiu, conforme Fleuri (2000, p.06) da “Secretaria de Educação” e, conforme o autor (2000, p.05) durante o seu desenvolvimento ela “abre espaços para a participação das comunidades escolares (educadores, pais, estudantes e funcionários), de movimentos sociais populares, de Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público”. Desse modo, além de professores, buscou-se o engajamento da comunidade escolar para a realização dos momentos da CE. Nesta direção, Mendes assinala que

Quando aos funcionários e professores, é importante destacar que todos os chamamentos foram realizados através de convite e não de convocação, sendo opcional a cada um comparecer às atividades organizadas. Para que os alunos integrassem esse processo, podiam ser criadas atividades, como reuniões e

seminários, que poderiam ser contadas como dias letivos, desde que, além dos alunos, professores e funcionários estivessem envolvidos. (2006, p.01).

Pressupõe-se que a intenção da Secretaria de Estado de Educação da época era lançar a *Constituinte* como uma ação para construir uma política para a escola pública do Rio Grande do Sul, produzir um significado em torno dessa perspectiva; mas assim como o homem se constrói enquanto vive, através da participação e do diálogo, tal ação também se construiu no decorrer da sua trajetória (da sua vida) e, na medida em que o processo foi acontecendo, seu significado foi se delineando, sendo que para Cunha (2007, p. 03) ela “se revelou de forma mais afirmativa, descobriu os gigantescos muros existentes entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar: estudantes, trabalhadoras em educação e família”.

Para Mendes (2006, p.03) os envolvidos com a CE perceberam-na de diferentes maneiras; a autora argumenta que “as percepções de quem foi governo e dos usuários das escolas foram próximas em alguns aspectos e distantes em outros. Tanto da parte de quem foi governo quanto das escolas, não se notou uma intenção de mascarar os problemas ou as dificuldades enfrentadas no processo de implementação da CE”.

É pertinente destacar, nesse momento, que a *Constituinte Escolar* não foi definida nos documentos publicados, na época em que ocorreu, exatamente como uma política pública educacional; entendo que tal processo articulou todas as ações da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, possibilitando a idealização e a construção coletiva de um texto-base da política educacional do governo democrático e popular, política que tinha como pressupostos a “Educação como um Direito de Todos”, a Educação para o Desenvolvimento e a Radicalização da Democracia.

O governo apresentava a democracia direta como uma opção política, sendo que através da participação, a população poderia atuar na formulação, no controle e também na fiscalização dos recursos, e isto mostrava uma mudança na gestão do estado (Programa de Governo para a Educação/RS, 1998). Deste modo, pretendia-se substituir a centralização da administração, conforme Michels (2006, p. 410) “na reforma educacional, esse planejamento apresenta-se de maneira flexibilizada, indicando um novo modelo de gestão do ensino público. Agora descentralizada, a gestão deve assumir uma forma mais flexível e participativa. Entretanto, a autora salienta que uma gestão democrática, descentralizada necessita (2006, p. 411) “que os profissionais da educação, principalmente os professores, assumam a função de gestores da educação. Para tanto, tornou-se imperativo a focalização na formação desse profissional”. Desse modo, iniciava-se no estado, conforme se observa no

próprio discurso de posse de Olívio Dutra, a tentativa de administrar de um jeito alternativo, diverso do modelo tradicional até então vigente, conforme descrição constante no documento PDEPE:

Cabe ao **Poder Público** garantir o ensino de qualidade para todos. Não cabe, como fazem os neoliberais, considerar a democracia como descentralização de responsabilidade, retirando do estado a obrigação de garantir o direito de todos ao ensino público de qualidade. Democratizar o ensino significa, também, assumir a educação pública como um direito de todos os cidadãos e um dever do estado. (2002, p. 51). (Grifo do autor).

No momento em que surge a palavra cidadão, é pertinente destacar que a cidadania, não se configura somente pelo fato de o ser humano ter sido partícipe de um processo de escolarização. Conforme Nader (2007, p. 423) a “cidadania é atributo inalienável de todo e qualquer ser humano que abrange, inclusive, a busca – e a cobrança aos responsáveis (Estado e seus ocupantes temporários, Governo) – da implementação de ações na esfera pública que tenham como decorrência a democratização da sociedade”.

Nesse sentido, Nader (2007, p. 425) afirma que “a ideia de cidadania pode ser traduzida mediante a garantia, para todos, de uma inserção digna nas relações sociais da produção de caráter mais restrito, associada à capacidade de participação crítica nas diversas práticas sociais”.

Cunha, por seu turno, dá noção das dificuldades encontradas pelo governo estadual, visto que “não é fácil transpor muros edificados por séculos de uma cultura hierárquica, moralista e autoritária e, nas últimas décadas, intensificada por valores como a competição e o individualismo, característico das sociedades urbanas industriais” (2007, p. 03). O governo em questão apresentava como proposta a construção de uma escola democrática e popular, a qual é definida no Caderno Temático 02 – Planejamento Participativo (2000, p.06) como “espaço de inclusão, de respeito às diferenças e aos diferentes saberes, que admite e compreende o conflito e que sabe administrá-lo democraticamente; um espaço em que as decisões pedagógicas e administrativas são tomadas coletivamente, por todos os segmentos da comunidade escolar”. Nesse sentido, o governo se propunha fazer com que houvesse a participação direta dos envolvidos nos diversos momentos que perpassam uma escola e, do mesmo modo, de seu projeto. Gadotti e Romão (1997a, p.17) argumentam que “a gestão democrática faz parte da própria natureza do ato pedagógico. Ela se fundamenta numa

concepção democrática da educação, contra uma concepção centralizadora e autoritária”. E, assim, como afirma Camini (2001, p.47) “resgatar o verdadeiro sentido da palavra democracia – governo do povo”. Paro destaca em relação à democracia e a participação da população que

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. (1992, p.39).

A concepção de democracia que permeava o movimento em questão não era somente um meio para obter o poder; como elucidam os documentos publicados pelo governo, buscava-se uma democracia, conforme escreve Teixeira (1993, p.63), “um regime político em que há condições efetivas de socialização do poder”.

A democracia aparece em todos os documentos, pois é um dos pressupostos da CE. Nessa perspectiva, um dos princípios elucidados no PDEPE apresenta o seguinte argumento: “Prática educativa democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social de conhecimento” (2001, p. 36). Assim, na Lei n. 11.695, de 10 de dezembro de 2001, que altera a Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995, a qual dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, apresenta uma novidade, a qual se dá no período de vigência da Constituinte Escolar, relacionada à escolha dos gestores das escolas públicas estaduais: “Art.19. O processo de indicação de Diretores de estabelecimentos de ensino público estaduais será feito mediante votação direta pela comunidade escolar e exigida a participação em curso de qualificação para função”. Nesse sentido, a eleição para Diretor de escola se tornou, a partir de então da CE, uma ação democrática.

A *Constituinte Escolar* além de considerar para o seu desenvolvimento a participação de todos os envolvidos nas comunidades escolares, priorizava a realidade das escolas e propunha, aos profissionais da educação, que para fins de estudos as temáticas brotassem da investigação e reflexão acerca das próprias comunidades, e nesse sentido, o aprofundamento

teórico fosse ao encontro das necessidades, realizasse numa dinâmica inerente ao contexto escolar, e não que os assuntos se originassem de fontes externas²⁴.

Além de possibilitar uma maior aproximação dos diversos segmentos que compõem uma rede de ensino (alunos, pais, professores, funcionários...), outras questões foram alteradas com a CE; Mendes, por exemplo, salienta que houve mudanças na rotina da escola, e nesse sentido, a participação promoveu o encontro e a organização de muitas pessoas da comunidade para participar dos momentos de reflexão e de debate sobre a escola, trouxe algo novo para o espaço escolar ao viabilizar a participação da comunidade em uma instância de decisão sobre os rumos da escola e as diretrizes para uma política pública. De igual forma possibilitou um conhecimento mais detalhado a respeito da organização e funcionamento da escola, inclusive das dificuldades enfrentadas, além de tornar mais visível opiniões divergentes, pois as pessoas tiveram chance de se posicionar acerca das questões que surgiam nos encontros (2006, p. 04).

Nesse sentido, para Cunha (2007) “a *Constituinte Escolar* enfrentou esta lógica desumanizadora, apostando no encontro das pessoas com sua comunidade, tornando comuns os problemas que são sociais e apontando para a construção coletiva, senão de soluções imediatas, ao menos de referenciais para o enfrentamento destes problemas”.

Os sujeitos envolvidos no decorrer das etapas da *Constituinte Escolar*, de acordo com o documento PDEPE, eram alunos, professores, funcionários e pais, organizações da sociedade civil e instituições do poder público (2002, p.24); conforme Camini, o ponto de partida da CE foi

a reflexão sobre a prática pedagógica e a realidade em que a escola está inserida, buscando a participação protagonista das inúmeras comunidades que circundam as unidades de ensino da rede pública estadual de ensino, através de diversos fóruns e espaços de debate, reflexão, estudo e formulação de propostas pela comunidade escolar (2001, p.54).

Nesse momento é pertinente apresentar um entendimento de realidade, ideia que aparece com frequência no texto e nos documentos da CE; de acordo com uma passagem de

²⁴ Tem-se o conhecimento de que muitas escolas buscam profissionais de instituições superiores de ensino para proferir palestras sobre temas referentes à educação, entretanto, os profissionais que provêm de outras comunidades pouco conhecem a respeito do contexto em que se trabalha. Para dar conta de especificidades do planejamento e da organização da escola, por exemplo, há que se contar com o engajamento e a participação dos próprios professores da escola, sem desmerecer o trabalho dos demais docentes, e sim, estabelecer parcerias.

Freire (1981, p. 34), “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade”.

Talvez um ponto inovador que a *Constituinte Escolar* apresenta como elemento para pautar as relações no interior das unidades educativas seja a dialogicidade, que figura entre os pressupostos apresentados no documento Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual (2002, p.33), dialogicidade esta que se propunha tanto entre os professores, quanto entre pais, alunos e a comunidade na qual a instituição está inserida, bem como na elaboração dos programas de ensino, os quais preferencialmente, devem ser estruturados pelas escolas antes de iniciar o trabalho sistemático com alunos.

Freire, acerca do diálogo, escreveu em um de seus valiosos livros que:

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”. (2007, p.116).

Ao se deparar com tais questões, percebe-se que, de fato, havia presente no governo da época uma preocupação com a educação em nível estadual, pois as propostas eram promissoras e englobavam os diversos envolvidos com o processo educacional, trabalhavam com uma ideia de totalidade e não de fragmentação do ensino público, além disso, visavam combater a desigualdade social, como é possível perceber no objetivo da *Constituinte Escolar* que, na ótica de Camini (2001, p.12) era “construir e implementar um projeto de educação emancipatório com participação popular e a radicalização da democracia”. E ainda havia a proposição (2001, p.45) de “uma Educação Popular que tem na democratização da escola o seu eixo central, do qual deriva o compromisso político com a viabilização de um intenso processo participativo, para concretizar um ensino de qualidade social, vinculado à realidade e articulado com o projeto de desenvolvimento do Estado”. Nesse sentido, Gadotti e Romão apontam, em relação à participação na escola, que

ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (1997a, p.16).

O movimento *Constituinte Escolar*, de acordo com o Caderno 1 (1999, p.04), fundamentava-se em alguns pressupostos que versavam sobre “educação como um direito”, “participação popular”, “dialogicidade”, “radicalização da democracia” e “utopia”.

A política educacional do governo democrático e popular apresentava, conforme Camini,

como eixo estruturador o desdobramento, na área da educação, do projeto de radicalização da democracia, através da participação da comunidade na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para a área educacional. Nesta perspectiva, trata-se de construir e consolidar na dimensão educacional uma esfera pública de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado, garantindo que a escola estadual se torne efetivamente pública (2001, p.45).

Desse modo, assim como a concepção da política educacional era fundamentada em ideais democráticos, a concepção do governo acerca da escola, apresentada no documento PDEPE (2002, p. 33), era calcada em princípios de democracia e participação, conforme segue: “Escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (éticas, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade”.

Nessa perspectiva, Mendes indica um fator da CE que revela um dos seus pontos centrais desencadeados no sistema de ensino do Rio Grande do Sul em termos de mudança, ao enfatizar que:

A convivência das pessoas nos encontros, nos debates, nas conferências, constituiu-se como momento de construção coletiva dos caminhos para construir as bases de uma escola pública que atenda aos interesses da maior parte da população. As diferentes histórias de vida traduzidas na pluralidade dos olhares sobre a escola pública, de sujeitos que raramente são convidados a dar sua opinião na sociedade, tornaram muitos momentos da CE mais humanos. (2006, p. 14).

Contudo, considero, ao observar os documentos e cadernos da *Constituinte*, que o movimento foi fundamentalmente articulado e delineado, de modo a priorizar a participação dos envolvidos com o processo educativo; a participação possibilita manifestar necessidades, interesses, tomar decisões e, de fato, faz com que existam sujeitos em tal processo. Nesse sentido, Gadotti escreve:

O aluno aprende quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. E para ele se tornar sujeito de sua aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, projeto esse inserido no projeto de vida do próprio aluno. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (GADOTTI *apud* CISESKI e ROMÃO, 1997, p.66).

É interessante destacar que, ao se colocar o desafio de pensar uma escola de um novo tipo, instaura-se também o debate sobre o tipo de sociedade que se pretende viver. Paro (1997, p.17) salienta que “a participação da população nas decisões que se tomam na escola ganha sentido diante da necessidade de que o caminho para uma sociedade verdadeiramente democrática não se restrinja ao voto periódico para ocupantes de cargos parlamentares e executivos do Estado”. Assim, o governo estadual pretendia uma sociedade com traços democráticos, com a participação da população na tomada de decisões, inclusive as referentes às escolas; nessa linha de raciocínio, a Secretaria de Educação, pretendia que as escolas elaborassem os seus projetos político-pedagógicos por meio da construção coletiva, na última etapa da *Constituinte Escolar*. Desse modo, Ferreira (2003, p.110) afirma que se faz necessário a construção coletiva do projeto pedagógico que só “ganha sua significação na articulação com um projeto mais amplo de sociedade que se deseja e pela qual se luta”.

Conforme os pressupostos expostos acima, a concepção de educação que norteou o movimento *Constituinte Escolar* era sustentada pela ideia da práxis²⁵, fator que denota coerência entre os argumentos do governador e os documentos publicados no período de 1999

²⁵ Práxis para Hurtado é “a concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadoras e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação. É a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada ser humano está chamado a exercer”. (1992, p.54).

a 2002; a união entre pensamento e ação exigiu assumir uma determinada concepção de conhecimento²⁶. E, nesse sentido, apresento o conceito de Freire acerca da práxis:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (1980, p.26).

A metodologia que se optou para organizar o processo da *Constituinte Escolar* foi a de pesquisa participante, a qual de acordo com Fleuri (2000, p.11) “se caracteriza por privilegiar o trabalho com a camada social historicamente excluída dos processos econômicos, sociais, culturais no sentido de favorecer a participação das camadas populares como sujeitos de um processo de produção do conhecimento e de definição de políticas públicas”.

Nesse sentido, professores, alunos e pais assumem a postura de conscientizar-se, estudar a realidade, apreender, refletir e transformar, conforme ideais da *Constituinte Escolar*, os quais vão ao encontro do pensamento freireano. Cabe elucidar que a conscientização para Freire (1980, p.26) “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão”. O autor ainda completa (1980, p.26): “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

Ao discorrer acerca do envolvimento dos pais, alunos, professores na experiência em questão e acerca de mudanças nas práticas do cotidiano, remeto-me à seguinte afirmação de Mendes (2006, p. 03-04): “as escolas que aderiram, mesmo que parcialmente, ao processo da CE, foram capazes de produzir movimentos significativos em suas rotinas de trabalho. Algumas, a partir da reflexão e do debate sobre suas ações, optaram por mudanças importantes em seus projetos pedagógicos e regimentos escolares”.

A *Constituinte Escolar* aborda no documento Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual (PDEPE) como concepção de conhecimento a dialética; a realidade dos alunos (2002, p.18) aparece como um dos elementos fundamentais tanto do processo de formação dos professores quanto da prática docente, sendo que, nesse sentido, Freire (1980,

²⁶ Concepção dialética de conhecimento que de acordo com Leis é “[...] um processo sistemático e intencionado de compreensão da prática social para transformá-la de maneira consciente, em função de processos organizativos concretos e na perspectiva da construção do sujeito histórico”. (1994, p.4).

p.34) afirma: “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade no qual o homem está radicado”.

3.1 Os diferentes momentos da *Constituinte Escolar*

A lógica da concepção dialética de conhecimento assumida pela *Constituinte Escolar* implica conhecer a realidade, participar, analisar as diversas situações que se dão no local e, ainda, compreender as etapas. A coordenação da CE foi organizada por equipes; a geral coube à Secretaria de Estado da Educação (SE), também havia coordenadores regionais e coordenadores das escolas. Já a organização do processo se deu em cinco diferentes momentos, os quais estão sucintamente descritos:

O primeiro momento foi marcado pelo lançamento da *Constituinte Escolar* do Rio Grande do Sul, no dia 22 de abril de 1999. A Secretaria de Educação propunha um movimento amplo que contasse com a participação dos profissionais da educação e do povo. O movimento visava à elaboração e à definição de princípios e diretrizes para a rede pública estadual de ensino, com a proposta de reconstruir o projeto-político-pedagógico da rede estadual. Houve encontros regionais e caracterizou-se como uma etapa de apresentação da proposta da SE e posterior discussão para decidir como se dariam as participações e as coordenações do trabalho que estava por vir.

Após o lançamento da CE, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato (CPERS) apresentou “a proposta de não participação no processo, condicionando-o à concessão de reajuste salarial e à definição de uma política salarial justa para a categoria” (CAMINI, 2005, p. 123). Os conflitos entre o sindicato e a SE tomaram uma proporção dinâmica, como pode ser constatado em nota publicada pelo CPERS em jornais do estado, conforme segue:

A Constituinte Escolar é a principal bandeira do Governo Estadual para a área da Educação, festejada como o exercício democrático na construção de um projeto para a Escola Pública. [...] O Governo Olívio, além de desrespeitar a decisão da categoria sobre a Constituinte Escolar, não apresentou nenhuma proposta em relação à reivindicação mais importante, o Reajuste Salarial. (CORREIO DO POVO, 18/12/1999, p. 13).

Surgiu considerável tensão, relacionada à *Constituinte Escolar*, entre a SE e a posição do CPERS, constatável na seguinte afirmação de Juçara Dutra, professora e presidente do CPERS na época: “a posição não é de boicote, mas de condicionar a participação à reposição salarial” (CORREIO DO POVO, 19/11/1999, p. 12).

Convém contextualizar, aqui, a decisão do CPERS em não participar da *Constituinte Escolar*. Ela foi definida em Assembleia Geral, no Gigantinho, em Porto Alegre, em maio de 1999. Como justificativa, o sindicato defendia a ideia de que a não participação “seria a forma mais forte de pressionar o Governo” (CAMINI, 2005, p. 123). Nesse sentido, salienta-se o papel influente da mídia na época da *Constituinte Escolar*, “especialmente o grupo RBS TV, que sempre tratava o CPERS como baderneiro e promotor da desordem na sua relação com o governo. Na gestão Olívio Dutra, durante a greve, o grupo apoiou a luta do CPERS/Sindicato, inclusive transmitindo ao vivo a Assembleia que deflagrou o movimento, desta vez apontando o governo como intransigente” (CAMINI *apud* MENDES, 2005, p.129). Desse modo, Mendes argumenta que o papel da mídia como formadora de opinião não pode ser desprezado: “sua isenção não pode ser considerada natural e neutra, sem sua ação isenta e transparente, justamente por legitimar uma concepção de mundo e de sociedade” (2005, p.164).

Dentre as contradições, destaco ainda o fato de que a dinâmica da *Constituinte Escolar*, a qual adotou uma gestão democrática, exigia debate, disposição e divisão de responsabilidades entre todos os funcionários envolvidos. Assim houve tensões, discussões nas reuniões, encontros e seminários estaduais e regionais; era um momento de mudança de estrutura e cultura, contudo, muitas pessoas desistiram no decorrer do processo, algumas pediram para mudar de setor, outras se afastaram da SE ou das coordenadorias por não concordar ou por não se adequar ao método de gestão participativa, integrada e horizontalizada (CAMINI, 2005, p. 109).

A *Constituinte Escolar* foi uma inovação na esfera educacional e, nesse sentido, Freire (2002, p. 39) salienta que “ensinar exige risco, aceitação do novo”. Desse modo, o autor argumenta que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”.

Na sequência da *Constituinte*, partiu-se para o **segundo** momento o qual iniciou, conforme Camini, com

o estudo da realidade local e regional e o resgate de práticas pedagógicas de escolas e organizações populares. Metodologias utilizadas pelos professores, diferentes formas de avaliação da aprendizagem, realização de conselhos de classe, formas de participação da comunidade na gestão da escola e projetos alternativos realizados em diferentes áreas do conhecimento foram algumas das práticas resgatadas e analisadas (2001, p.62).

Desse modo, buscou-se mostrar como um momento de resgate²⁷, análise e reflexão das práticas, da realidade, das dificuldades, dos avanços pode e deve ser utilizado para fins de estudo, de formação do profissional. Para Freire (2002, p. 24) “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”.

Conforme os documentos do governo em questão, tais discussões alimentaram o **terceiro** momento, o qual é marcado pelo aprofundamento de temas, pois ao longo da segunda etapa, surgiu, entre os profissionais da educação, a necessidade de estudo e reflexão, de teorizar a prática pedagógica. Já Freire (2002, p. 43) afirmava que “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”. Nesse sentido, a teorização perpassa o movimento, pois conforme apresentado no documento PDEPE (2000, p.19) ela “acontece ao longo do processo como um todo, pois em todos os momentos da *Constituinte* a prática e a teoria estão interligadas, enquanto efetivo exercício de análise e reflexão a partir da ação”. Desse modo, o estudo da realidade prosseguiu, e nessa etapa, através de vinte e cinco cadernos compostos por questões da prática das escolas e textos de autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Lino de Macedo, Miguel Arroyo e outros; foram esses os elementos que contribuíram para a constituição da terceira etapa da *Constituinte Escolar*, onde os temas foram problematizados, analisados e talvez ressignificados. De acordo com Camini (2001, p.65) o “processo de aprofundamento teórico construiu as condições de sustentação para a formulação de Princípios e Diretrizes, definidos na I Conferência Estadual”.

As temáticas aprofundadas no terceiro momento da *Constituinte Escolar* foram:

1. Gestão democrática – administrativa, financeira e pedagógica.
2. Planejamento participativo.
3. Estrutura do Sistema Educacional Escolar.

²⁷ Resgate no sentido de retomar, recuperar exercícios, experiências, discursos.

4. Relações de Poder na Escola e na Sociedade (interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade).
5. Concepções Pedagógicas e Teorias de Ensino-aprendizagem.
6. Processo de Ensino-aprendizagem e Construção do conhecimento a partir da realidade.
7. Conhecimento científico e saber popular.
8. Currículo (avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo/espaço, conteúdo/conhecimento).
9. Evasão e repetência.
10. Avaliação da prática educativa.
11. Papel social do estado, do serviço público e função social da escola.
12. Escola como espaço público de produção do conhecimento, cultura, lazer e recreação.
13. Escola: humanização ou exclusão?
14. Projetos de desenvolvimento socioeconômico e educação.
15. Qualificação, valorização e formação permanente dos trabalhadores em educação.
16. Saúde dos Trabalhadores em Educação.
17. Educação Ambiental.
18. Educação do Campo.
19. Educação e tecnologia.
20. Violência.
21. Trabalho infantil e adolescente.
22. Influência dos Meios de Comunicação na formação, controle e alienação dos sujeitos sociais.
23. Diversidade sociocultural, étnica e de gênero.
24. Ética, cidadania e valores.
25. A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino.

Os temas aprofundados surgiram do resgate das práticas pedagógicas e do levantamento das necessidades, de acordo com o contexto em que as escolas públicas estavam inseridas e tal estudo resultou no terceiro momento da CE. A distância que se manifesta entre a realidade, o contexto no qual os professores exercem sua função e a visão do governo podem elucidar suas maneiras de perceber a educação e as reais necessidades, mas não há como ser superficial no estudo de temas que parecem verdadeiramente relevantes para

docentes da educação básica, afinal, conforme a LDBEN, n. 9.394/96 em seu artigo 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Contudo, estabelecem-se várias finalidades para a escola básica, o que pode revelar o despreparo de muitas instâncias, restando somente a escola para compensar as carências sociais. Também, em legislações anteriores, falava-se em preparação para o trabalho, categoria que, atualmente, recebe nova nomenclatura e relaciona formação, exercício da cidadania com o desenvolvimento econômico de um país.

Fleuri apresenta uma afirmação seguida de questionamento, que apresento como indagação que permite ao leitor formular uma reflexão:

Não há dúvida de que estes indicadores importantes de eventos cotidianos que ocorrem no sistema de ensino. Mas em que medida revelam os interesses dos observadores e em que medida são reconhecidos do ponto de vista dos múltiplos sujeitos que tecem a comunidade educativa? E, na tentativa de tematizar e teorizar sobre a prática, quais as chaves de interpretação privilegiadas? Como se explicitam e se afirmam os saberes, as categorias e as lógicas desenvolvidas pelos grupos populares? (2000, p.14).

O **quarto** momento da *Constituinte*, que pode ser considerado como uma etapa de definições, considerando que os princípios e as diretrizes para a proposta educacional foram constituídos a partir das discussões realizadas e do aprofundamento dos cadernos temáticos, foi realizado no ano 2000; contou com 191 pré-conferências municipais e microrregionais, oportunidade que tinha como objetivo provocar nos profissionais da educação a reflexão acerca do texto base e apontar sugestões de alteração e aperfeiçoar os princípios e as diretrizes propostos até então. Foram realizadas conferências regionais e a I Conferência Estadual da Educação, que contou com a participação de mais de 3.000 delegados (os quais foram escolhidos nas pré-conferências regionais) que analisaram novamente o texto base visando definir os princípios e diretrizes que passariam a nortear a rede estadual de educação do Rio Grande do Sul.

Na sequência, uma vez que, nas palavras de Camini (2001, p.66), “os princípios e diretrizes gerais para a educação na rede pública estadual são instrumento de (re)construção, de (re)elaboração da política educacional do Rio Grande do Sul, assim como dos projetos político-pedagógicos e de regimentos escolares” constituiu-se o **quinto** momento do processo *Constituinte Escolar*. Desse modo, nesta quinta etapa, a política educacional do Estado foi

construída e, da mesma maneira, os projetos-político-pedagógicos²⁸ foram (re)construídos. Nesse sentido, o levantamento das práticas realizadas pelos professores do Estado inteiro, das necessidades, o aprofundamento teórico, as reflexões e as análises deram origem a novas práticas. Assim, destaco que a experiência da construção do P.P.P. no interior dos estabelecimentos de ensino não encerrou com o fim do governo de Dutra, pois conforme previsto em lei²⁹, as escolas devem reconstruir a sua proposta pedagógica com a participação dos professores e da comunidade.

O ponto de partida dos princípios e das diretrizes para a efetivação de uma escola democrática e popular, conforme é possível verificar no próprio documento, era a realidade na qual a escola estava inserida; almejava-se edificar uma escola de qualidade para outro tipo de sociedade a partir de três dimensões básicas, que foram: a democratização da gestão, a democratização do acesso à escola e a democratização do conhecimento. Por isso, Camini considera o processo *Constituinte Escolar*

mais do que uma simples ação da Secretaria de Estado da Educação. Implementado com um amplo movimento de participação ativa da Comunidade Escolar, esse processo é o modo pelo qual o conjunto das ações da Política Educacional do Governo Democrático e Popular são construídas e articuladas para enraizar um novo tempo na educação do Rio Grande do Sul. (2001, p.89).

É momento de salientar que realizar este estudo tornou-se, em seu decorrer, por demais complexo à medida que analisava informações de um processo participativo, no entanto imerso em uma lógica política e econômica contrária e contraditória ao proposto pela gestão estadual da época. Além disso, faço uso de uma citação de Mendes para apresentar ideias que, ao conhecer mais detalhadamente a CE, vieram à tona:

a escola pública precisa potencializar as experiências democráticas e de que os governos, por sua vez, precisam implementar políticas que possibilitem às escolas

²⁸ Projeto Político-Pedagógico (P.P.P) – Não é de responsabilidade somente da equipe gestora da escola, pois, numa gestão democrática, ele nasce antes mesmo da escolha do diretor da escola. Para Gadotti (1997, p.34) “Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. [...] Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

²⁹ Os artigos 12 e 13 da LDBEN n. 9.394/96 determinam acerca da elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino e dos sujeitos que devem participar de tal processo.

ampliar as experiências de construção de ações coletivas e de participação da sociedade nas decisões públicas. Entretanto, sabe-se que essa abertura à mobilização dos sujeitos não é desprovida de intencionalidade. Assim, não dá para esperar de governos com uma postura conservadora e centralizadora, comprometidos com determinado setor da sociedade, a criação de condições para a participação do povo na decisão política. (2006, p. 10).

Ao discorrer acerca das múltiplas questões que a CE desencadeou em seu desenvolvimento, desperta a atenção o fato de os espaços de reivindicação e participação da população na esfera governamental não terem se constituído em necessidade, ou realidade, pois o envolvimento das pessoas, mesmo durante a gestão do governador Olívio Dutra, foi tímido. Nessa perspectiva, Mendes (2006, p. 10) corrobora ao destacar que “todo o envolvimento e o entusiasmo das pessoas que tiveram uma participação mais intensa na CE parecem ter ficado adormecido logo após o término do processo”.

Ao relacionar as ações da gestão estadual do período em estudo, cabe destacar a Lei n. 11.695, de 10 de dezembro 2001, que altera a Lei n. 10.576 de novembro de 1996, a qual dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no RS. No contexto desta pesquisa é pertinente conhecer o artigo 77, que tem a seguinte redação:

Art.77 – A Secretaria da Educação promoverá, em parceria com as instituições de ensino superior e outras agências formadoras, ações que visem ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual, mediante:

- I – programas de formação em nível de habilitação com vistas à titulação, à valorização profissional e ao suprimento das necessidades;
- II – programas de formação permanente para servidores;
- III – programas de formação continuada em serviço, com o objetivo de proporcionar a reflexão e a reorientação qualificada das práticas pedagógicas considerando as diferentes realidades e especificidades, no sentido de uma educação de qualidade social.

As reivindicações históricas (capítulo 1) apresentadas no decorrer deste texto com vistas a uma formação docente e uma formação docente continuada, bem como a escola de qualidade não é novidade em termos legais. A novidade pode ser a concretização da lei, a qual nem sempre se realiza.

A culminância da *Constituinte Escolar* após a quinta etapa desse processo deixou produtos em algumas escolas estaduais, fato que merece ser ressaltado nesta produção, pois mostra que os ideais democráticos que perpassaram o governo de Dutra, não adormeceram, contrariando a afirmação acima de Mendes. O Instituto Estadual de Educação Professor Pedro

Schneider, situado no município de São Leopoldo, RS, é um exemplo de estabelecimento de ensino que, mesmo após o fim da CE, prosseguiu com as experiências oriundas desse processo democrático de discussão e formação. Conforme Taís Schmitz, a escola citada se destaca “por sua organização, resistência e posicionamento político frente à liberdade de ação e construção de uma escola pública democrática” (2007, p. 21). Schmitz realizou uma pesquisa a fim de perceber a vivência do Instituto mencionado, durante e após a *Constituinte Escolar* do RS e concluiu que as reuniões, os eixos temáticos discutidos pelos professores, alunos, pais, etc., enfim a participação e o compromisso estabelecidos entre os sujeitos da instituição, possibilitou reunir diferentes segmentos em prol da educação, e o apoio e a cooperação dos sujeitos apontou novos caminhos para a escola pública estadual. (2007, p.155).

Além da CE disseminar princípios como o diálogo e a participação de todos nas discussões no interior das escolas, outro resultado positivo e que teve prosseguimento após o término do governo de Dutra, foram os espaços de estudo e reflexão do corpo docente e discente da Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois durante muito tempo se atribuía a essa modalidade de ensino um caráter meramente compensatório e com o objetivo de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. No entanto, a partir da Constituinte, de acordo com Santos et al. (2005, p. 06), foram organizados no município de Carazinho e nos demais municípios do Estado, “espaços e instâncias de discussão para que a EJA realizasse sua reflexão, às vezes, em momentos específicos desse coletivo, outras, em conjunto com a Rede”. Assim, após socialização de idéias no decorrer das etapas da CE, optou-se por um novo paradigma para a EJA no Estado, como um espaço para ensinar e aprender, também respeitar a diversidade etária, de gênero e a multicultural. Nesse sentido,

[...] desde 1999, com os debates realizados durante a Constituinte Escolar, onde se pesquisou a realidade, percebeu-se a necessidade da existência de uma escola que atendesse as pessoas que ao longo da história foram excluídas do processo educacional. A partir destes debates constatou-se a possibilidade da criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Então, em 11-12-2002, o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Felipe Roberto Sehn recebeu autorização de funcionamento. Hoje o Núcleo atende aproximadamente 600 educandos/educandas no ensino Fundamental e Médio. (2005, p.08).

Contudo, parte-se da compreensão de que a *Constituinte Escolar* do Rio Grande do Sul desencadeou um processo de formação cidadã no ensino público estadual, pois

possibilitou condições para que a realidade viesse a ser problematizada pelos alunos, pais e professores, também por eles transformada. Ainda propiciou resgate, interrogação, investigação e mudanças.

De acordo com Camini (2001, p.90) “o processo Constituinte Escolar desencadeou uma política de formação permanente dos trabalhadores em educação e das instâncias de gestão da Secretaria de Estado da Educação, desde o órgão central até as escolas”. Por se tratar de um governo com princípios de democracia e participação de todos, uma formação nos moldes tradicionais no qual os professores saem das escolas para assistir palestras, não seria a maneira mais coerente de oportunizar formação aos professores estaduais e, desse modo, conforme Camini (2001, p.91) “se optou por partir das práticas pedagógicas das escolas”. A autora escreve ainda que “o centro da política de formação permanente deveria ser a instituição escolar e não somente os trabalhadores em educação”. Para Cunha (2007) “ao construir este processo de reflexão das questões educacionais, percebemos com clareza que a CE assumiu o papel de romper os muros ideológicos que separam diferentes atores que compõem a escola”.

O fato de um governo possibilitar aos professores estaduais tais momentos de reflexão sobre a história e a prática das escolas, sobre a metodologia, a avaliação, além de aprofundar temas oriundos das necessidades locais e, ainda, valorizar a participação dos envolvidos no processo educacional a fim de repensar o projeto dos estabelecimentos de ensino parece, com muita clareza, constituir um processo de formação de professores. De acordo com Benincá (2002, p.108), “o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica. Trata-se do processo de formação continuada”. E o que dizer sobre os encaminhamentos do governo democrático e popular para a construção do projeto político-pedagógico das escolas com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar? Para Benincá (2002, p.109) “o projeto político-pedagógico (PPP), o plano escolar (PPE) e o regimento da escola (RE) fazem parte do discurso escolar”, ou seja, compõem o conjunto das atribuições de todo professor; portanto, não é tarefa apenas da direção ou da coordenação pedagógica discutir e elaborar documentos que ostentem muito mais que um perfeito vocabulário: sua tarefa também é apresentar que concepção de escola se pretende efetivar. Desse modo, as etapas de construção de documentos como o projeto político-pedagógico não poderia compreender um processo de formação continuada de professores?

Vislumbrando-se o desenrolar dos momentos da *Constituinte Escolar* destaca-se que, inquestionavelmente, houve uma preocupação do governo para com a educação e um olhar

para os que atuam na rede estadual. É interessante salientar que este texto não tem a pretensão de analisar se o engajamento dos professores no Estado correspondeu aos anseios do governo e nem se, de fato, todas as etapas tiveram êxito; talvez o mais importante seja observar que a educação foi olhada de modo diferente e incluída nas políticas governamentais. Acredito que uma política pública educacional que se preze, ou seja, que tenha objetivos coerentes, precisa elaborar ações concretas para a formação dos profissionais, pois conforme Nóvoa (1995, p.9) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

4 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: ELEMENTOS DA TEORIA ACERCA DO EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O tema formação de professores vem sendo amplamente discutido, especialmente após a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, na qual organismos internacionais propuseram elementos para um processo de universalização da educação; essa discussão ganhou destaque no Brasil com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96.

A Conferência de Jomtien provocou no Brasil a elaboração, através do governo federal, do Plano Decenal de Educação, um dos eventos precursores da reforma educacional brasileira dos anos 90; década a partir da qual o professor passou a ser encarado como um agente importante de mudança na sociedade, tanto em relação à qualidade da educação como em relação à sua democratização. A partir de então, para ser realmente percebido como um professor que “domina e organiza conhecimentos” (Weber, 2003, p.1126), há a necessidade de uma formação em nível superior nos moldes do que determina a LDBEN, Lei n. 9.394/1996. Entretanto, esta formação talvez seja insuficiente, em virtude de as informações produzidas pela sociedade atual modificarem-se rapidamente, havendo a necessidade de dar continuação a esta formação básica através de outros meios para que o professor possa formar-se permanentemente. Nesse sentido, Gatti (2008, p. 58), ao escrever acerca da necessidade de atualização, de formação continuada, afirma que “tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas”.

A formação acadêmica brasileira é muito recente; tendo iniciado com a chegada da Família Real no Brasil em 1808, ao final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior. Cabe ressaltar que “até 1930 o ensino brasileiro era preponderantemente intelectualista, enciclopédico e ornamental, monopolizado pela camada social superior, com

um conteúdo que se voltava para o consumo, não para o processo produtivo” (Rossato, 2006, p. 16); Fernando de Azevedo(1958) acrescenta que a primeira universidade brasileira na sua verdadeira concepção só foi criada em 1934. Assim, o marco da universidade se deu há menos de um século. Contudo, a formação acadêmica brasileira ao ser comparada com a da América Espanhola, por exemplo, é considerada muito recente, pois de acordo com Héliog Trindade no final do século XII já havia doze instituições de ensino superior de norte a sul do continente (1998, p.07). Cabe salientar que Trindade denomina a universidade do Brasil como “temporã” (1998, p. 07). A globalização, no entanto, gerou avanços de maneira instantânea e, no tocante à formação de professores, provocou a necessidade de aperfeiçoamento, que pode ser dos mais variados formatos, tais como cursos de especialização, programas de governo direcionados à formação continuada, grupos de estudos em escolas ou universidades... Acesso ao conhecimento e ao aperfeiçoamento vem sendo oportunizado no Brasil, principalmente a partir do ano de 1997, lançamento da década da educação; então há que se ter humildade intelectual e consciência pedagógica por parte dos profissionais da educação para aprimorarem-se enquanto educadores.

Outro aspecto a ser considerado quando se trata de formação de professores, é a ideia de que hoje está mais difícil ser professor do que no passado. Nóvoa, em entrevista concedida à *Folha Online* (2005) apresenta duas razões para este fato: “todas as crianças hoje em dia estão na escola. E no passado não estavam. [...] Hoje, na escola está toda a gente. Ricos e pobres, os que acham que a escola tem sentido e os que acham que não tem sentido nenhum, toda uma enorme diversidade. Isso cria uma grande perturbação na escola entre os professores”. Obviamente falar em educação implica uma corrente de pensamento, uma concepção de mundo e a opção por conceitos, pois todo o educador (Freire assim designa o professor) possui uma determinada cultura, uma opção pedagógica... Desse modo, apresenta-se nesse momento, o conceito de Freire acerca da educação crítica, concepção na qual homens são encarados como seres inacabados e a realidade igualmente inacabada, com caráter evolutivo; uma vez que os homens têm essa consciência, a educação se dá como uma atividade contínua, refeita pela práxis (1980, p.81).

Antes de arrolar alguns entendimentos sobre formação de professores, cabe apresentar o entendimento de educação e, posteriormente, de docência, que norteia o presente trabalho. Assim, a educação sendo continuamente refeita pela práxis, e nesse sentido, conforme Freire (1980, p.81) “os homens [...] como seres inacabados. [...] O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua”.

A docência é definida por Tardiff e Lessard (2005, p.8) “como um forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Desse modo, ela implica individualidade e coletividade.

O trabalho docente se caracteriza como uma atividade imprescindível, uma vez que ele, de acordo com Libâneo (1994, p.16) “é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social”.

Referentes ao fenômeno formação haveria vários aspectos, fatos e interesses para se discutir, entretanto, o presente estudo focaliza a formação docente continuada, cuja caracterização é igualmente complexa, dada a existência dos vários conceitos, interesses e objetivos que a cercam. A formação docente continuada se constitui num processo, o qual se organiza conforme as concepções de educação e formação que se tem e contanto que alguns possíveis obstáculos (objetivos e interesses) não se apresentem como fatores limitadores, uma vez que a heterogeneidade contribui para enriquecer o trabalho, na medida em que a referida formação é não só uma necessidade na atualidade, mas também um direito dos professores. Cabe salientar que, mesmo a formação docente continuada sendo garantida pela legislação, cada profissional pode aceitar e ou participar do modelo que preferir, conforme o seu entendimento de formação docente continuada, de acordo com a concepção que o norteie.

A preocupação com a formação continuada não é algo inédito; já Marx (1986, p.12) afirmava que “[...] a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado [...]”. Hoje em dia a UNESCO e a OCDE entendem e preconizam que a formação dos professores é essencial para exercer a docência com qualidade. No Brasil, Freire foi um grande defensor dessa formação; para ele,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2002, p.44).

A formação em questão é ministrada através de diversos modelos e se pode afirmar que a mesma é considerável um elemento propulsor dos avanços na qualidade da educação, das mudanças e, até mesmo, de reforma educacional.

Conforme Pardal e Martins (2005, p.105) “a formação contínua apresenta uma razoável dinâmica e a ela é atribuída pelos professores uma importância significativa, designadamente no âmbito da progressão na carreira e de realização profissional”. No entanto, na dimensão política da formação docente continuada, os interesses presentes nos programas de governo, muitas vezes, não vão ao encontro dos interesses dos professores, nem de instituições formadoras. Os conflitos que surgem no decorrer de um processo formativo podem ter diversos motivos; por se tratar de uma ação desencadeada por determinado governo, Mendes (2006, p. 02) assinala que “esse quadro é produto das disputas de forças que se estabelecem num exercício democrático e da influência de um conjunto de fatores internos e externos à escola”. Nesse sentido, a autora destaca que escolas e profissionais da educação resistiram em aderir à CE, por terem “o entendimento de que se tratava de mais um projeto de um novo governo, que não traria modificações significativas para a escola” (2006, p. 05).

Para a construção do presente trabalho, considera-se a formação continuada como um processo fundamental ao exercício da docência. A ela atribui-se um enfoque político-emancipatório, por propor a construção de práticas de caráter emancipador, perfazendo um processo de caráter coletivo onde o professor é compreendido como sujeito atuante, uma formação que valoriza o conhecimento construído dentro do espaço de trabalho, que prima pela identificação de necessidades do ambiente escolar e que visa modificar muito mais do que o interior da escola, planejando ações para transformar, a partir da investigação, a prática pedagógica e coletiva. Para Berhens (1998, p.64) se a formação continuada acontecer “num processo participativo leva o professor a sair do isolamento em sala de aula, e esse desafio o impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente”.

Os objetivos da formação continuada variam, pois eles dependem, obviamente, da perspectiva e do compromisso dos envolvidos com tal experiência. Muitas vezes, determinados programas de formação oferecidos, por exemplo, pelo MEC, acontecem em um prazo curto de tempo e, com isso, os docentes acabam cansados de tantas alterações e pouco aprofundamento no trabalho. Isso gera preocupação, acomodação e não, propriamente, formação. As iniciativas que oferecem tal formação provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal, assim como das escolas e instituições privadas e sua duração pode ser de um ou dois dias, a dois, três ou quatro anos.

Para Ferreira (2003, p. 108) uma política pública educacional pode ser definida como “orientação mais geral de um processo, direção de mudanças a serem efetuadas, delineiam-se, para além das formas, os compromissos da gestão da educação e das políticas que devem nortear quanto à formação de profissionais da educação”.

A formação docente e também a formação continuada, teoricamente, são encaradas de diferentes maneiras pelos pesquisadores e têm diversas concepções, sendo que, neste texto, busco apresentar alguns entendimentos.

Nessa direção, para Freitas

no âmbito do movimento de formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre **formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (2002, p. 139). (Grifo da autora).

Para Nóvoa, o desenvolvimento profissional do professor precisa se dar continuamente e sempre com a intenção de formar-se e não de formar; o especialista afirma que

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (Entrevista concedida à Revista Nova Escola, 2001a).

A formação docente continuada é uma questão que necessita ser analisada pelos profissionais da educação e que não pode ser reduzida, pelo governo, nas políticas, a meros programas, como por exemplo, formação rápida e a distância. O aligeiramento da formação inicial e a precariedade de alguns programas de formação continuada produzem um desserviço à educação pública do país. Talvez a maneira mais interessante de governar seja encarar a formação continuada como uma das dimensões mais importantes na elaboração das

políticas educacionais e, claro, articular tal questão às condições de trabalho e ao salário dos professores.

Nóvoa, em relação à formação de professores escreve que

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (1995, p.28).

Deste modo, para que ocorram mudanças na educação, no âmbito do ensino formal, é necessário investir em formação centrada na raiz de alguns dos problemas educacionais, a escola (não significa que todos os problemas educacionais tenham nascido nela, há questões de ampla escala, como as políticas públicas, as ações formativas governamentais, etc.), não de maneira isolada, mas sim visando à melhoria coletiva, o que implica a transformação das práticas pedagógicas e da organização escolar. Contudo, para que aconteça em nível regional, há a necessidade de uma mobilização através das políticas públicas educacionais, sendo que a proposta da *Constituinte Escolar* apresentava muitas semelhanças com tal concepção. Conforme Camini (2005, p. 135), ao argumentar acerca do processo desencadeado pela CE relacionado às atividades de formação, “a formação e a valorização dos trabalhadores em educação compreende a garantia de um processo de qualificação e valorização profissional, estabelecendo canais de diálogo e negociações, oportunizando espaços de formação e de participação direta dos mesmos na formulação das políticas”. Nesse sentido, percebe-se que houve um aprofundamento teórico na elaboração do programa do governo estadual do Rio Grande do Sul (1999-2002), o que é um fator positivo, pois caso contrário, não se encontrariam semelhanças com as ideias de pesquisadores importantes da área da educação.

Para Nóvoa a formação dos professores é um desafio, o qual

consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (1995, p.29).

Desse modo, e para pensar, não se consegue cativar todos os professores quando lhes é oferecida a oportunidade de uma formação continuada que não se dá à margem das escolas e das questões que a rodeiam, já que, por exemplo, há profissionais que preferem uma formação mais generalista, somente com o intuito de obter diplomas. Nóvoa, em entrevista concedida (2001b) enfatiza também que “práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas”. E completa, em outra entrevista (2005) concedida ao jornal Folha que “a formação continuada é o que pode ajudar o professor a ser melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes. [...] Os programas de formação devem ser uma ajuda na vida dos professores e não mais uma tarefa”. Nesse sentido, a formação docente continuada precisa ter ligação com o processo de ensino-aprendizagem e com a comunidade, pois a escola não é uma ilha isolada do restante do mundo.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) entende a formação continuada como a

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

A formação docente continuada pode ser considerada como um processo que tem início na graduação e perdura pelo período em que o professor está em exercício, ou seja, o período durante o qual o profissional está trabalhando. É uma modalidade de formação que talvez busque preencher lacunas da formação inicial e que tenha como uma das suas intenções, contribuir para o desenvolvimento profissional e, por que não, pessoal dos profissionais e qualificar a prática de sala de aula.

Freire argumenta acerca de questões primordiais para tornar-se professor e determina algumas especificidades necessárias para o exercício da profissão, como segue:

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há

professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda a prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (2002, p. 103).

Para Lopes (p.140, 2006) “a formação contínua possibilita, [...] o reapetrechamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produção de novos conhecimentos”.

Benincá (2002, p.108) compreende a formação continuada como processo e afirma que “o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica”. Benincá escreve, também, com muita propriedade que, “a formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isso implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído” (BENINCÁ, 2002, p.100).

Furter (1966, p. 234) entende que, “a única perspectiva viável de uma solução ao nível da formação é pensar a ‘formação dos professores’ na perspectiva de uma formação permanente de todos os educadores”.

Já Destro (1995, p. 26), refere-se à formação docente continuada como “um desafio aos pensadores e trabalhadores da educação que não querem que ela se torne um simples treinamento”.

Nesse sentido, percebe-se que a educação continuada faz parte do ser humano, pois, recordando Freire, o ser humano é inacabado. A ideia do inacabamento talvez seja o que faz com que o ser humano se eduque (2002, p. 55). Num primeiro momento, a formação continuada pode até transparecer algo simples e sem nenhuma importância aos professores, principalmente para aqueles que exercem a docência há quinze anos ou mais – nas escolas públicas esse fato pode ser percebido com nitidez –, como, porém, ela oportuniza elementos que desestabilizam o profissional, talvez, por esse motivo, haja muita resistência em participar de um processo de formação continuada.

A formação continuada não é algo homogêneo, pois de acordo com Demailly (1995, p.141) “*concepções diferentes* de formação, ao nível dos objetivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes, confrontam-se, em concorrência por vezes dura, ou coexistem no terreno, com afrontamentos por vezes inábeis”.

Nesse sentido, Demailly atribui uma classificação em relação à formação docente, na qual também se enquadra a formação continuada. A autora defende a existência de duas categorias de formação: formais e informais; Demailly (1995, p.142) define as formais como “procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, [...] delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo”. As informais, por sua vez, compreendem (1995, p.142) “aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre”. Cabe salientar aqui, que a autora, a partir das categorias descritas acima, apresenta quatro “modelos de formação” que são: “a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa-reflexiva” (1995, p.143).

Ao discorrer acerca de modelos de formação docente continuada, remeto-me a Dubar (*apud* Gama & Terrazzan, 2007, p. 02-03), o qual classifica quatro possíveis preferências para realizar a referida formação, sendo a “realizada fora do trabalho” a que revela uma “concepção instrumental” do trabalho. Os profissionais que buscam tal prática podem estar em busca de resultados imediatos ou “receitas prontas” para solucionar os problemas enfrentados na e pela escola. Há, de acordo com o autor, a formação “para a aquisição de diplomas”, a qual revela uma concepção em que os saberes têm pouca relevância para o trabalho escolar, o que tem maior significado é a obtenção de títulos. O autor indica, ainda, uma formação pautada na “busca pela especificidade”, para aqueles que entendem o seu trabalho como um conjunto de atividades especializadas e veem na formação continuada uma maneira para aperfeiçoamento pessoal. E, para finalizar, aponta a formação “centrada na instituição”, processo que possibilita condições para avanços na dimensão pessoal, profissional e institucional. Conforme Dubar, essa formação relacionada à educação, denomina-se “formação centrada na escola”, a qual tem a intenção de aprimorar tanto o trabalho individual quanto coletivo, de uma maneira integrada a fim de melhorar a prática na escola.

Para Benincá, a educação continuada pode ser entendida sob três enfoques, sendo que o primeiro deles é definido como

processo informal e espontâneo que refere-se ao conhecimento do senso comum e sua expressão mais significativa manifesta-se na consciência prática. [...] Os professores que se contentam com esse tipo de conhecimento dificilmente retornam à universidade, ou para qualquer outra instituição de ensino para realizar cursos de

atualização. O mundo da informalidade é o espaço suficiente para a aprendizagem. (2002, p.102-103).

Conforme Benincá, na perspectiva da formação continuada, o enfoque que compreende (2002, p.103) “a atualização do professor pode ser caracterizada como um esforço deste em retornar às instituições de ensino em busca de cursos de atualização [...]. Se a atualização do professor depende apenas das informações, originárias de fontes externas, ficará sempre na dependência de novos cursos”.

E o autor apresenta também um terceiro enfoque que se dá a partir de um projeto de pesquisa do qual ele é um dos membros integrantes, denominado ‘A relação teoria e prática no cotidiano dos professores’, o qual “trabalha com o método da práxis pedagógica, caracterizando-se pela autoformação e formação coletiva. [...] O método [...] é decorrente de uma construção teórica que permite investigar e compreender a prática pedagógica, objeto de investigação” (BENINCÁ, 2002, p.104).

Contudo, a formação do professor é componente inerente ao exercício da docência, e ela depende do trabalho de cada um, pois há aqueles profissionais que encaram a escola como um local em que a única atribuição que lhes cabe é ensinar, mas há também profissionais que percebem a escola como espaço em que se aprende. Assim, a discussão acerca da formação docente necessita ser pensada de maneira associada às políticas educacionais de melhoria tanto da escola quanto da carreira do professor.

4.1 Breve incursão acerca da função da escola na sociedade atual

A escola em geral, no decorrer das épocas, assumiu, de certo modo, funções políticas e sociais, quase se constituindo num espaço para compensar deficiências mal assistidas por outras esferas públicas, como por exemplo, a saúde e assistência social. Contudo, a escola, embora seja um espaço dinâmico, insere-se em um sistema vigente e, desse modo, muitas vezes não pode ser modificada em prol de uma parcela da população, pois entende-se que adequar-se ao sistema é o ideal, visar à maioria e não à exceção. Nessa perspectiva, Paro argumenta que

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica. (2001, p. 10).

Para Nader (2007, p. 413), a escola “precisa ser (institucionalmente) pública, gratuita e de qualidade, para todos e em todos os níveis, assumida pelo Estado, em suas várias abrangências de poder, como um de seus deveres fundantes”. Em relação à prática pedagógica do professor, ao que de fato se deve considerar para exercer a docência, Freire (2002, p. 15) destaca que *formar* o educando é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas.

Para Gutiérrez e Catani

O universo da escola é particularmente complexo e específico; o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir da sua história constitutiva. Ou seja, ver o outro tal qual ele mesmo se vê, e não apenas como eu o vejo a partir da minha especificidade. Isto significa dizer que para entender a escola pública, este objeto de investigação absorvente e que lida com as prioridades humanas mais urgentes possíveis, ainda mais num país que apresenta estas carências sociais, é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todos os seus sentidos: internamente na prática administrativa, na inserção política transformadora e emancipadora, no diálogo intelectual com todas as outras áreas de conhecimento e, provavelmente a dimensão mais difícil, de cada um consigo mesmo por meio do autoconhecimento, procurando tornar-se uma pessoa mais sensível, tolerante e atenta ao diferente, aos seus direitos e à contribuição que ele seguramente tem para dar. (2003, p.74).

A escola faz parte da sociedade atual e o papel que ela desempenha tem relevância na consolidação de muitas características sociais, e nesse sentido, a escola pode ser vista como espaço onde ao mesmo tempo saberes sistematizados são socializados e valores legitimados na escola são transmitidos para a sociedade (MICHELS, 2006, p. 406).

Conforme Giroux e Simon

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem

capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia. (1995, p.95).

A escola atual desempenha um papel transformador da sociedade? Tal fato é tido por muitos pesquisadores como realidade, entretanto, há que se ter consciência de que, teoricamente, a escola atribui-se funções que, na prática, nem sempre são concretizadas, pois conforme Paro

[...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica. (2001, p.10).

A escola estabelece diariamente relações, quer na administração, quer na gestão e ela lida com uma população heterogênea, principalmente a escola pública, na qual a pobreza em todos os sentidos se faz presente. Não se trabalha somente com relações administrativas, a escola é o espaço onde se dão relações desiguais, pois há os alunos que não têm os materiais escolares, há os que sequer almoçaram antes de virem para a escola, aqueles que apresentam deficiências auditivas, audiovisuais, motoras, etc. Tais diferenças conforme se organiza o espaço para a construção do conhecimento, pode tomar proporções extremas e resultar em exclusão social. Nesse sentido, propõe-se a participação de todos na tomada de decisões como estratégia transformadora e democracia, mas de fato, uma escola com tantas situações reais, prepara para a cidadania?

4.2 Elementos identificados nos documentos que mostram a *Constituinte Escolar* como um espaço de formação docente continuada

O governo do Rio Grande do Sul no período considerado nesta produção, conforme o Caderno 1 – Texto base da *Constituinte Escolar* (1999, p.02), tinha como eixo fundamental a “participação popular” nas decisões políticas e de investimentos públicos nas áreas sociais, entre as quais está a educação. Ainda no caderno supramencionado (1999, p.02), a

Constituinte Escolar é denominada como um projeto no qual “todos são convidados a serem constituintes atuando nos debates, encontros, painéis, conferências que acontecerão em todo o Estado”. No Caderno 1 (1999, p.03) também consta que “a política educacional do Governo Popular é o desdobramento na rede pública estadual do projeto de radicalização da democracia, através da participação da comunidade na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor”. E há ainda a seguinte argumentação em relação ao ideal do governo da época: “essa escola deve garantir a qualidade social da educação, assegurando a aprendizagem para todos, comprometida com as classes populares e significativa para os que participam de sua construção. Para construir a escola que queremos é necessário uma política salarial justa, que recupere a dignidade do profissional e a auto-estima dos trabalhadores em educação” (CADERNO 1 – TEXTO BASE DA *CONSTITUINTE ESCOLAR*, 1999, p.03). Nota-se através das publicações do governo do que a proposta central se dava em torno de uma educação pública, ou seja, a escola pública e se pretendia a participação da população no processo de ações e decisões, como prática política e pedagógica. Entretanto, salienta-se que não cabe aqui julgar se tal intenção de fato foi concretizada e também qual ideologia e quais interesses permeavam aquele período.

Ao discorrer acerca da participação da comunidade na escola, no que concerne ao espaço e horário para reunião de pais, Paro (2007, p. 15), por exemplo, ressalta “para que as reuniões em que os pais devam se envolver ocorram em horários compatíveis com as necessidades desses pais”. Ainda o autor destaca que “muitos pais das camadas menos favorecidas sentem em lidar com pessoas com nível superior ao seu, o que as coloca em desvantagem nas discussões do conselho de escola e outras” (2007, p. 15). Nesse sentido, Paro afirma acerca da participação que:

Um primeiro aspecto diz respeito à tomada de consciência, por parte dos educadores, da importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, e da necessária continuidade entre educação familiar e escolar. Corolário dessa questão é a que diz respeito ao esclarecimento aos pais a respeito dessa continuidade bem como à oportunidade de participarem melhor da educação dos filhos, por meio, por exemplo, da instituição de grupos de formação de pais, proporcionados pela escola, sob a coordenação de educadores, em que os pais discutam questões da educação de seus filhos e possam familiarizar com as ações educativas da escola. Outra questão refere-se à necessidade de desenvolvimento de uma visão positiva nos educadores a respeito da importância da escola para a comunidade. (2007, p. 15).

Assim, pode-se afirmar que é importante promover a parceria entre os professores e a família para que conheçam a realidade, os problemas e interesses dos alunos e das suas famílias, para tanto, há que se elaborarem medidas que possibilitem esses contatos, bem como proporcionar á comunidade a utilização do espaço escolar em horários alternativos. E desse modo, não chamar os pais apenas para resolver problemas acerca do comportamento ou rendimento escolar do seu filho, mas buscar fazer da escola um lugar que acolhe, respeita e busca a cidadania.

No Caderno 1 – Texto base da *Constituinte Escolar* (1999, p.04) aparece a “reflexão sobre a prática e a realidade em que estamos inseridos” como ponto de partida da *Constituinte Escolar*. Logo, identifica-se aqui um ponto fundamental o qual é de extrema importância para processos de formação docente continuada, pois para García (1995, p.54) se concebe “uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e ativa/investigadora”.

Nesta direção, Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 210) ao discorrerem acerca de propostas de formação docente continuada, afirmam que “[...] a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimento, entre sujeitos e conhecimento, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que o produzem”. Assim, o exercício da docência se constitui num conhecimento imprescindível e torna os professores sujeitos de sua formação. Desse modo, “são os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos” (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 211). Tais aspectos contribuem para desvelar a concepção de formação docente continuada presente na CE.

O Caderno 1 – Texto base da *Constituinte Escolar* também faz referência ao fato de que “trabalho educativo e um novo projeto de desenvolvimento sócio-econômico estarão intimamente ligados ao Projeto Constituinte Escolar”, elemento que, aliás, é um dos princípios presentes no documento PDEPE. Nesse sentido, Gadotti argumenta:

Precisamos sobretudo da utopia neo-socialista contra a ideologia neoliberal que prega o fim da utopia e da história. Estamos convencidos, acima de tudo, que a educação, mais do que passar por uma melhoria da qualidade do ensino que está aí, como sustenta o Banco Mundial, ela precisa de uma transformação radical, exigência premente e concreta de uma mudança estrutural provocada pela inevitável globalização da economia e das comunicações, pela revolução da

informática a ela associada e pelos novos valores que estão refundando instituições e convivência social na emergente sociedade pós-moderna. Por isso, como afirmamos no início do texto, não se constrói um projeto político-pedagógico sem uma direção política, um norte, um rumo. (1997b, p. 41).

Entre os pressupostos da *Constituinte Escolar* estava a “participação popular”, mas destaca-se que, conforme Paro (1997, p.16) “a participação da comunidade na escola, como todo o processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. A democracia é fundamental, mas não pode permanecer no discurso, e para propor à comunidade escolar a discussão de questões pertinentes, antes de tudo, há a necessidade de identificar problemas concretos. Contudo, a ação parece se constituir uma maneira eficaz de promover a formação de todos os profissionais envolvidos com a educação, pois no momento em que se envolvem, discutem, socializam experiências estão estimulando de maneira informal a talvez mudar o modo de pensar, construir soluções novas para antigos problemas das escolas e partindo desse fato, Nóvoa escreve em relação à formação que

O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um “parceria pela negativa”, baseado na anulação das competências dos diversos atores, e inventar um “parceria pela positiva”, construído a partir de um investimento positivo de *todos* os poderes. (1995, p.30).

Nesse sentido, a participação da comunidade em geral se constitui em importante contribuição para o desenvolvimento da educação formal, na medida em que não se tire a autonomia das escolas para realizar seus trabalhos e, conseqüentemente, para a formação dos professores, desde que haja participação com a intenção de qualificar o processo.

A participação docente nos processos de formação é um requisito imprescindível, como se percebe na afirmação de Nóvoa (1995, p.30) quando assinala que “os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Contudo, o quesito participação de professores se faz importante não apenas no desenrolar dos momentos de formação, espaço esse que possibilita condições para estimular o desenvolvimento profissional docente, mas também de acordo com Nóvoa (1995, p.27) “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. No caso da *Constituinte Escolar*, talvez, a maioria dos professores não pode contribuir na implementação da mesma, pois se tratava de uma ação do governo estadual a qual se realizou pela iniciativa da SE daquele período, mas como é possível perceber nos documentos publicados pelo governo em questão, havia a intenção de envolver os demais profissionais da educação para discutir, socializar, resgatar, estudar, formar, enfim, desenvolver a C.E e conforme o Caderno 1 (1999, p.05) “elaborar os princípios e diretrizes que orientarão a construção de uma Escola Democrática e Popular e criar condições para sua implementação”.

Para Cunha (2007, p. 04), a oportunidade de os professores e a comunidade participarem na elaboração dos programas estruturais da escola, de contribuírem com ideias e resgatarem práticas da realidade concreta, “talvez tenha sido a grande novidade em políticas de formação continuada: a participação”.

No decorrer das leituras nos documentos do governo em questão, em vários momentos aparecem registros acerca de utilizar a *Constituinte Escolar* para estudar a realidade, resgatar e refletir sobre as práticas educativas realizadas nas escolas públicas estaduais, aprofundarem temáticas e estes são elementos que constituem os espaços de formação continuada, pois para Nóvoa (1995, p.30) “a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”. Nessa perspectiva, conforme o pensamento freireano uma alternativa para mudar a prática é: pensá-la criticamente (2002, p. 43). Assim Freire argumenta:

O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em sua análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (2002, p. 44).

O lançamento da CE no estado se deu em abril, sendo que contou com dois momentos: um oficial com a presença do governador da época e demais autoridades, e o segundo momento é assinalado no Caderno 1 da *Constituinte Escolar* (1999, p.09) como “momento de formação”, o qual contou com a presença de César Benjamin.

Na segunda etapa, que iniciou em maio do ano de 1999, foram escolhidas as coordenações regionais, posteriormente, foi apresentada a proposta nas escolas e, também, escolhidas as coordenações escolares, para que de maio a julho fosse possível estudar na escola a realidade regional contextualizada nas dimensões social, econômica, cultural e política, como também tal estudo viabilizasse resgatar experiências educativas e levantar temáticas de interesse, conforme as especificidades de cada escola (Caderno 01, 1999, p.11).

De acordo com o Caderno 1 (1999, p.12) para finalizar o segundo momento foram previstos dois seminários estaduais, nos quais a ação central era “sistematização do momento e definição das temáticas a serem aprofundadas”. Os momentos de estudo nas escolas, as discussões com as coordenações são elementos de processo de uma formação docente continuada para tais sujeitos, pois eles participam ativamente tanto das experiências quanto da busca por soluções. Precisa ficar claro que este texto não tem a pretensão de julgar os interesses dos envolvidos, principalmente das coordenações, geral e regional, pois se parte do princípio de uma educação para todos. É óbvio que quando se refere ao tema formação de professores, assumem-se determinadas posições quanto à epistemologia, à ideologia, e desse modo, pode-se fazer uso dos espaços de formação docente, que devem “proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente” (GIMENO *apud* GARCÍA, 1995, p.54). Entretanto, quando se trata de uma política implementada por determinado governo de Estado, pode acontecer de a orientação partidária refletir no momento da aceitação e da adesão por parte da comunidade em geral; por exemplo, na época da *Constituinte Escolar*, o CPERS - Sindicato, posicionou-se contra tal ação. Nesse sentido, Mendes esclarece tal fato ao afirmar que:

a decisão de assembleia do Cpers de não-participação na CE influenciou significativamente a participação dos sujeitos nas escolas desse processo. Essa estratégia de pressão, utilizada pelo sindicato sobre o governo para reivindicar melhores salários, resultou no limitado envolvimento de parte das escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul na CE. (2006, p. 05-06).

A partir das discussões na terceira etapa da *Constituinte Escolar*, entre os meses de setembro a dezembro aproximadamente, foram realizados seminários regionais, escolares e municipais com o intuito de aprofundar temáticas relevantes para os diferentes contextos, conforme havia sido levantado no segundo momento. Nos Cadernos Temáticos são abordados temas como gestão democrática, planejamento, fracasso escolar, concepções pedagógicas, qualificação, valorização e formação permanente dos professores, entre outros (Capítulo 2).

Destaca-se, inicialmente que conforme o Caderno Temático 01 – primeiro de um total de 25 Cadernos Temáticos publicados com textos de pesquisadores da área da educação pela equipe da Secretaria de Estado da Educação no ano de 2000 para a terceira etapa da *Constituinte Escolar* - a utilização dos cadernos era a de reunir os professores em cada escola pública estadual para que, desse modo, problematizassem o cotidiano no qual estavam inseridos, relacionassem as questões com elementos teóricos e então formulassem indicações de ações para transformar a prática anteriormente resgatada. Para elucidar a constituição dessa etapa proposta pela CE segue um trecho retirado do Caderno Temático 01:

A lógica para aprofundamento dos Temas e Temáticas tem como ponto de partida a prática cotidiana da escola na relação com a comunidade em que se insere. Após analisá-la com suficiente globalidade, podemos chegar a uma visão histórica e contextualizada da sociedade e, então, voltar à prática para compreendê-la teórica e criticamente. A compreensão teórica e crítica da prática nos possibilita ter uma ação de intervenção que avance na direção de uma escola democrática e popular. (2000, p.03)

Ao discorrer sobre tais questões, entende-se que a formação docente continuada foi desenvolvida no desenrolar das etapas da *Constituinte Escolar*, não somente num determinado momento ou seminário, pois temas do cotidiano dos professores foram discutidos e aprofundados, inclusive dentro das escolas, sendo que nesse sentido, Nóvoa ressalta que “no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados”. Assim, a escola se constitui como local fundamental para intervir e compreender questões que perpassam a sala de aula, a escola e o seu entorno. Contudo, há a necessidade de “articular melhorias educacionais com formação docente e com trabalho no âmbito da escola” (HUTMACHER *apud* FRANCO e SZTAJN, 2006, p. 105-06).

Portanto, assinala-se que reunir os docentes para resgatar práticas escolares e aprofundar temas, com o intuito de elaborar propostas para avançar na melhoria do ensino é uma iniciativa pertinente, desde que não se priorize nas discussões questões de ordem

político-partidárias, mas sim novas relações e novas compreensões sobre os assuntos trabalhados, para buscarem alternativas e renovar os projetos.

No rol dos cadernos temáticos, encontra-se o número 15 – “Qualificação, valorização e formação permanente dos(as) trabalhadores(as) em educação”, o qual é composto por algumas questões para problematização inicial dos encontros, dois textos para leitura e posterior discussão e reflexão acerca dos mesmos. A organização das questões e dos textos indicam terem constituído encontros de formação, pois eram relacionados com a realidade escolar. Os textos são, basicamente, construídos com frases de Ilma Passos Veiga e Paulo Freire e indicam traços da concepção de formação que permeava a *Constituinte Escolar*, como, por exemplo, destaca uma compreensão expressa no caderno acerca da formação docente continuada:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. (2000, p.06).

Nesse sentido, Nóvoa escreve que o espaço privilegiado para acontecer a formação docente continuada é a escola, o centro onde se estabelecem as relações, os conflitos, e onde, no coletivo, se projetam soluções possíveis para resolver antigos e novos desafios.

Gadotti destaca em relação ao professor, a sua formação e a escola que

Neste novo cenário da educação será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Não haverá um papel cristalizado tanto para a escola quanto para o educador. Em vez da arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo. Numa época de violência, de agressividade, o professor deverá promover o entendimento com os diferentes e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados e não camuflados. (1997, 117c).

Nessa direção, o Caderno temático 15, apresenta também, a ideia que

a formação continuada dos profissionais da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos

curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade. Daí passarem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras. (2000, p.07).

Assim, apresentam-se os traços de uma formação docente continuada que surgiu a partir da iniciativa governamental, como uma ação para formar e modificar a escola pública do Estado do Rio Grande do Sul (Caderno 01 da *Constituinte Escolar* – Texto base) e como se percebe, possibilitar formação aos professores, pois assuntos como planejamento (Caderno temático 02), gestão (Caderno temático 01), avaliação (Caderno temático 08 e 10), educação e tecnologias (Caderno temático 19), e outros, foram discutidos, analisados, refletidos em reuniões em âmbito escolar, municipal, estadual, por aproximadamente três anos. Assim, para Freire (2002, p. 15) “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”. Cabe ressaltar que entre os princípios descritos no documento PDEPE, encontram-se dois que despertam a atenção por corresponderem a indicativos de processo de formação docente continuada (2002, p.35): “planejamento participativo como instrumento de trabalho coletivo na escola”, e, ainda, (2002, p. 36) “A construção do conhecimento como processo coletivo e constante pressupõe a formação permanente dos/as trabalhadores/as em educação”.

Nesta perspectiva, houve, como já foi elucidado, encontros no interior das escolas, fator que atribui importância e otimiza os saberes produzidos no exercício da docência e que considera o tempo de vida e trabalho como práticas necessárias para o avanço da profissão. Desenvolveram-se também, momentos que reuniram a comunidade escolar para pensar, planejar e organizar o projeto escolar. Assim, evidenciam-se aspectos que sinalizam a concepção de formação continuada que se fez presente na CE. A concepção de formação docente continuada que se percebeu predominante nos documentos da CE está associada à ideia de processos reflexivos desenvolvidos em espaço de resgate, discussão e estudo entre os professores para que, desse modo, encontrem alternativas para solucionar questões do cotidiano escolar e inovar a prática pedagógica. O ambiente escolar prioriza atualização pedagógica e, com isso, evitou-se, nessa experiência, um pouco a formação isolada, através da qual individualmente se busca melhorar, formação bem frequente de se encontrar.

Ao discorrer sobre essas questões, remeto-me à seguinte afirmação de Benincá (p.100): “a formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico”. O autor entende que a prática ao ser

observada e refletida pelo próprio professor, pode transformar a si mesmo e a sua prática pedagógica, assim constituindo um processo de formação docente continuada (p.108). Nesse sentido, Benincá esclarece que:

O processo de investigação da prática pedagógica conduz o sujeito investigador de sua prática pedagógica a pressupor e admitir a possibilidade de conviver com a insegurança existencial. Pressupõe, ainda, que ele pode ser portador da ignorância. O projeto político-pedagógico (PPP), o plano escolar (PPE) e o regimento da escola (RE) fazem parte do discurso escolar. A questão é saber como transformá-los em prática pedagógica. (2002, p.108-109).

Considera-se que uma gestão escolar que prima pela democracia, pelo envolvimento da comunidade escolar, que conclama os membros da instituição a assumirem suas responsabilidades e busca desenvolver um processo para a construção do projeto político-pedagógico da escola está realizando um importante aprendizado, um processo de formação docente continuada, pois a participação no aprofundamento teórico e conhecimento da realidade proporciona um contato permanente com o conhecimento.

A questão da construção do projeto político-pedagógica na escola, a qual, aliás, constituiu o quinto momento da *Constituinte Escolar* (Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, 2002, p.31), recorda-me de um trecho de Ferreira, o qual aponto, a seguir, pelo fato de entender que a proposta do governo da época tinha a intenção de qualificar o trabalho pedagógico nas escolas. Dito isto, faço a citação:

por intermédio da elaboração deste projeto, a partir de objetivos comuns estabelecidos, examinados, definidos e incorporados pela coletividade docente, que o trabalho pedagógico/administrativo da escola será norteado e dirigido, desde a sua organização, definição de funções, até a definição dos conteúdos científicos, técnicos e éticos e as práticas pedagógicas decorrentes necessárias ao atingimento dos objetivos do conhecimento-emancipação. [...] Trata-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que ao definirem-se no coletivo, definem tanto o destino da instituição e o destino quanto o de homens e mulheres que irão formar. Uma mesma direção e uma mesma qualidade se definem, então, com uma só organização de trabalho, por meio das diversas formas de execução específicas dos conteúdos científicos, técnicos e éticos a serem trabalhados. É o sentido unitário que garante a verdadeira qualificação e a conseqüente humanização e promoção humana. (2003, p.110-111).

Ao discorrer sobre a construção do projeto político-pedagógico, precisa ser entendido que tal ação está expressa na legislação vigente, LDBEN, Lei n. 9.394/96, em seu artigo 12 “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: inciso I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”, nesse sentido a elaboração do projeto político-pedagógico, de certa maneira foi uma inovação nas escolas, fato que se deu na época da também novidade, especificamente no Rio Grande do Sul, denominada de *Constituinte Escolar*.

A *Constituinte Escolar* foi desenvolvida partindo da dimensão prática do trabalho docente. Entretanto, conforme demonstraram os cinco momentos da constituinte (conforme descrito no capítulo 3), ela não se restringiu ao resgate do processo de ensino, pois materiais de cunho teórico foram oferecidos e estudos foram conduzidos em encontros no interior das escolas e também seminários regionais, para que a formação correspondesse à organização de uma escola. Para Cunha (2007) “seguramente não houve experiência no campo educacional proposto por um governo estadual que tenha gerado tantas horas de discussão e debate sobre a estrutura escolar e as formas de transformá-la”.

O período de duração da *Constituinte Escolar* foi de aproximadamente quatro anos, tendo seu término coincidido com o final do mandato de Dutra. A CE é encarada neste texto como momento de formação docente continuada. Desse modo, entendo que quatro anos constitui um tempo razoável, no sentido de possibilitar a continuidade das discussões, resgate e aprofundamento de questões. Entretanto, após todas essas etapas, período em que se possibilitou uma ideia de formação docente continuada, com a definição do texto Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, a construção do Projeto Político Pedagógico e o término do mandato, também a Constituinte, de certa forma, chegou ao fim. O fato lembra Arroyo, que afirma que, a cada quatro anos, um novo governo oficializa um novo projeto para a educação (2006, p.135).

Nesse sentido, além da formação docente continuada proposta pelo governo, havia questões presentes que transcendiam o contexto da proposta, como os interesses particulares do professor, sua filiação a outra orientação política, a qual também tem a sua ideologia e que não necessariamente coincide com a dos outros docentes estaduais, mesmo que aceitem e defendam que a formação é de responsabilidade dos governos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Constituinte Escolar* foi uma iniciativa do governo do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002, a qual se desenvolveu em cinco momentos propostos pela SE, envolvendo professores, pais, alunos e funcionários; dentre suas intenções, destacavam-se o resgate e aprofundamento teórico no interior das escolas, assim como a construção do projeto político-pedagógico das instituições.

Alguns significados da formação docente continuada oportunizada no decorrer do governo de Olívio Dutra foram obtidos através da análise dos documentos e afins. Tratava-se de uma formação com caráter contínuo, mas que encerrou com o término do mandato do governo que a propôs. Constitui-se como uma ação concreta que, através da metodologia de pesquisa participante, constatou a realidade das escolas; etapas foram se delineando, surgiram conflitos e resistências. Desse modo, ao idealizar a CE, acredito que tanto o governo quanto a equipe da SE não tinham naquela época a intenção de lançá-la como uma iniciativa de formação docente continuada, entretanto, em razão das etapas vencidas, da proporção da ação implementada, e inclusive pela construção do projeto político-pedagógico³⁰ nas escolas, a *Constituinte Escolar* sinaliza vários aspectos característicos de um processo de formação, pois houve resgate de questões concretas das escolas, aprofundamento de temas levantados como necessários pelos profissionais, fatores que serviram de base para prosseguir avançando no conhecimento, construir o P.P.P. e mudar práticas pedagógicas.

O desenrolar da *Constituinte Escolar* aconteceu em cinco diferentes momentos, no decorrer de aproximadamente quatro anos de governo, sendo a última etapa, a construção do P.P.P. No entanto, de certo modo, saliento que ela não findou por completo com o término do governo, pois as escolas públicas herdaram dela a prática de reconstruir a cada dois anos o

³⁰ Cabe recordar que a *Constituinte Escolar* do RS foi pensada pela SE para acontecer em cinco momentos, com o objetivo de encerrar tal processo após a quinta etapa, ou seja, com a construção do P.P.P. nas escolas.

P.P.P no interior das suas instalações, processo que requer a participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, após o quinto e último momento da CE, cabe ressaltar que algumas escolas públicas do RS prosseguiram engajadas na construção de planejamentos participativos, os quais possibilitam o envolvimento da comunidade escolar, e, desse modo, resgataram reuniões escolares e outros instrumentos de participação, e de certo modo, responsabilizaram os diversos segmentos da comunidade escolar pelo processo de melhoria do estabelecimento de ensino, pelas mudanças, avançaram na identificação de problemas e também na busca por alternativas para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem baseado em ideais de uma escola democrática, o que se trata de um sério exercício de cidadania.

Desse modo, não há dados concretos acerca da *Constituinte Escolar* após o término do governo, mas como o foco dessa pesquisa de fato, são os documentos relativos à sua implementação, considera-se que a modalidade pela qual a CE foi organizada se deu numa lógica processual, pois houve cinco etapas que envolveram professores nas suas escolas, em seminários municipais e regionais; de certo modo a CE se propunha a integrar uma cultura de elaboração e também articulação do projeto da escola com a realidade da escola e com a formação dos professores. Para Pardal e Martins

Tal articulação não é simples nem linear. E passa, a nosso ver, por uma exigência e por uma concepção: a da formação contínua como um ato permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma, da construção da escola como projeto integrador de saberes e de pessoas e da qualidade de vida do professor como ser humano e como profissional do ensino. (2005, p.107).

Contudo, caracterizo a *Constituinte Escolar* como potencialidade inovadora. Obviamente, nem sempre as inovações se transformam em ações positivas, de sucesso, mas a intenção de modificar a escola e qualificar os professores perpassava a proposta do governo estadual, o que se constitui, em âmbito político, um progresso.

Desse modo, elementos como reuniões de estudo nas próprias escolas, seminários municipais e regionais envolvendo questões concretas dos espaços formais de ensino, elucidam a concepção de formação docente que permeava a CE, que como se tem conhecimento, por exemplo, através de estudos do pesquisador António Nóvoa, não se dá em contexto extraescolar: é necessário dar sentido e direcionar o trabalho de formação no local de

trabalho docente, para buscar no coletivo aprimorar a prática individual e da instituição (1995, p. 30). Assim, Franco e Sztajn apontam que:

Ao considerar a formação continuada de professores no cenário nacional, Candau (1997) discute a tese que vem conquistando consenso entre os profissionais da educação: o papel da escola como *locus* da formação continuada e como espaço privilegiado para os “processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta” (p. 56). Assim, a autora afirma que se deve deslocar a formação continuada de professores da universidade para o interior das escolas. Para ela, depoimentos de professores atestam o fato de que o professor aprende no cotidiano da escola e é nesse local que ele aprimora sua formação. Logo, esse deve ser o espaço para trabalhos com o corpo docente. (2006, p. 106).

Nessa perspectiva, a concepção de formação docente continuada que predominou os documentos da CE está associada à ideia de processo reflexivo, desenvolvido em espaço de resgate, discussão e estudo coletivo dos professores, para que assim encontrem alternativas para solucionar questões do cotidiano escolar e inovar a prática pedagógica. A atualização pedagógica, inclusive dentro do ambiente escolar, demonstra que se fugiu um pouco da formação isolada, a qual individualmente se busca melhorar através de cursos, palestras...

Ao vislumbrar indicadores acerca da situação socioeconômica do povo brasileiro³¹ que mostram a histórica desigualdade social, do progresso científico e tecnológico, sobre a falta valores e também relacionados à realidade sobrecarregada do trabalho que os professores vêm enfrentando, uma vez que a função docente, historicamente, sofreu um alargamento, entendo que o investimento na formação docente inicial e continuada é elemento essencial para avançar na melhoria da qualidade da educação. De acordo com Freitag, na tentativa de solucionar problemas educacionais se pensou em diversas alternativas, entretanto, não se cogitou, muito menos, se concretizou a valorização do professor, proporcionando-lhe condições de trabalho, salário e qualificação condizentes com a imprescindibilidade da profissão (1987, p.81).

Para Michels, a formação dos professores precisa contemplar questões importantes que permeiam o cotidiano escolar; pois a autora escreve com propriedade que

podemos inferir que a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal

³¹ Maiores esclarecimentos sobre tais situações estão descritas na Introdução dessa produção.

proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola. (MICHELS, 2006, p. 418).

A concepção de escola e de gestão suggestionadas na *Constituinte Escolar* que priorizam a participação e o diálogo, oferece subsídios para construir um planejamento direcionado às necessidades e interesses da comunidade na qual a escola está inserida. Nessa perspectiva, a formação dos professores – como se percebe no decorrer deste texto -, não pode ser contrária a uma ideia de escola democrática, mas pressupõe um processo que atribui importância ao trabalho docente desenvolvido na instituição, a construção coletiva de alternativas para mudança e foge de uma formação isolada, onde o professor busca o conhecimento somente fora da escola. Assim, considero que a CE manteve certa coerência na medida em que associou a concepção de escola democrática e popular à ação de formação docente, com a intenção de agregar a formação à construção de um Projeto Político-Pedagógico na instituição.

É pertinente destacar que o processo *Constituinte Escolar*, como se percebe no transcorrer dos momentos que o constituiu, caracterizou-se como uma experiência diferenciada em termos de aprofundamento e estudo acerca da realidade, participação e também na construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, pois ter a comunidade escolar participando de fato, parece ser uma realidade que contraria os demais processos educativos, tanto em âmbito regional quanto nacional, por se tratarem de experiências que seguem uma linha mais “neoliberal”, que tem como ponto de partida uma teoria conservadora e tomam como base exigências de organismos internacionais que pouco ou nada têm a ver com a realidade das escolas do Rio Grande do Sul, caso de muitos programas que, atualmente, vêm sendo implementados nos municípios para formar os professores; acredito que o tempo das cartilhas produzidas em estados e realidades longínquas tenha ficado para trás.

A participação se constituiu em um dos princípios que nortearam a ação do governo do RS no período em questão. Assim acredito que promover a parceria entre os professores e a família é fundamental quando se tem a pretensão de uma escola democrática e de obter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, também para que o corpo docente conheça a realidade, os problemas e interesses dos alunos e das suas famílias; para tanto, há que se elaborarem medidas que possibilitem esses contatos, bem como proporcionar à comunidade a

utilização do espaço escolar em horários alternativos e, desse modo, não chamar os pais apenas para resolver problemas acerca do comportamento ou rendimento escolar do seu filho, mas buscar fazer da escola um lugar que acolhe, respeita e busca a cidadania.

Tem-se o pressuposto de que a formação inicial, mas principalmente, a continuada precisam ser prioridades dos governantes e, nesse sentido, é indispensável a implementação de política de formação docente continuada que corresponda ao meio em que a comunidade pertence, em que a escola está inserida, a fim de proporcionar uma reforma e contribuir na melhoria da educação básica. A *Constituinte Escolar* sinaliza traços de uma política de governo que pretendeu ser de Estado, pois ela dava a ideia de continuidade para além da gestão governamental, entretanto, ao terminar o governo Olívio Dutra, a CE também chegou ao fim.

Nesse sentido, governantes com ideais renovadores precisam estar atentos para a formulação de políticas, para, desse modo, aproximarem-se, através do diálogo, da cultura dos profissionais da educação básica, conforme esclarece Arroyo:

Essa cultura política, que pensa a educação básica do alto, que decide de fora para os seus professores, vem se mantendo com os mesmos traços por décadas. Apenas podemos notar que tenta se democratizar conforme o estilo de formulação das políticas de intervenção. Para a intervenção do alto ser mais “democrática”, criam-se canais para que os professores dêem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas, para que se sintam mais comprometidos com elas e as adaptem à realidade específica de *sua* escola e de *sua* turma. Uma solução insuficiente, por mais democrática que pareça. Não se muda por intervenção, nem sequer construindo “participativamente” intervenções ou modelos para que os professores os adaptem a sua realidade. A questão é repensar esse estilo de inovação escolar via modelos e via consenso e adesão na aplicação dos modelos. (2006, p. 134).

Contudo, no decorrer do governo abordado neste trabalho, pode-se dizer que se consolidou uma prática diferenciada de formação docente continuada. Tal processo não deve ser generalizado nem estendido a todas as realidades, pois ele ocorreu num determinado momento histórico. O Rio Grande do Sul da época almejava mudanças em várias áreas; segundo o próprio governador eleito em 1999, havia a necessidade de recuperar as finanças do estado, as indústrias de calçado e vestuário, atender às reivindicações do Movimento Agricultores Sem Terra, promover geração de empregos, qualificação dos professores, melhoria das escolas e do atendimento à saúde (DUTRA, 1999). O governo, que apresentava uma perspectiva de resistência às políticas neoliberais, desta feita, propiciou a experiência. Em relação à formação continuada, não somente a que se desencadeou a partir da

Constituinte, mas todas as experiências, profissionais e governantes precisam considerar que não há um modelo único a ser implantado e seguido, mas que pode existir a partilha de experiências de formação para que permanentemente se crie e se reinvente os processos de formação docente.

Vale a pena debruçar-se sobre experiências regionais que constroem sua própria caminhada na área do ensino, o que sinaliza envolvimento do estado com o que de fato é dever dele, aquilo que, portanto, precisa ser indicado e enfrentado pelas políticas públicas.

A formação continuada oportunizada pela *Constituinte Escolar* veio a ser uma possibilidade de os professores ampliarem o diálogo entre os pares e construir saberes. O movimento, em tempos de globalização, propunha aos professores da educação básica que de certo modo, incorporassem princípios de uma educação popular, calcada em princípios de diálogo e democracia, e assim, buscassem compreender o mundo de maneira diferente, para então, partirem para a prática que disseminasse o diálogo e aprendizagem com qualidade social. Muitos dos professores que vivenciaram tal momento resistiram a entender o que, de fato, o governo propunha, até porque naquele período no Estado do Rio Grande do Sul estavam em jogo ideias de oposição que posicionaram-se contra o processo que se desencadeava nas escolas gaúchas (Conforme Fleuri, 2000, uma parcela da população ficou feliz). Já outros professores, talvez tenham mergulhado num “espontaneísmo pedagógico”, fazendo com que na prática, num contexto de escola pública democrática, “qualquer coisa serve”, deixando de lado qualquer estudo ou formação. Houve, com a eleição do governador Olívio Dutra, a introdução de um novo discurso nos palanques e nas ações estaduais, entretanto, acredita-se que ocorreu uma inovação em termos de formação docente continuada, uma experiência que gerou indagações, resistências, mas que implementou um novo modelo de gerir a escola pública estadual e possibilitou momentos de organizar uma escola com a participação da comunidade. No entanto, após o término do governo, novos discursos foram introduzidos e a ação igualmente foi concluída na maioria das escolas do Rio Grande do Sul.

Nessa perspectiva, em termos de formação docente inicial e continuada acredito que precisamos ir além de programas pontuais, há que se implantar uma política de formação de Estado permanente. Assim, o poder público precisa se encarregar de oferecer formação aos professores da educação básica da escola pública, sem que os docentes deixem de assumir uma postura também de formadores e um compromisso com a escola em que trabalham.

Contudo, sugere-se eleger a escola como *locus* privilegiado da formação docente continuada, desde que exista um planejamento que contemple as aulas trabalhadas, as atividades pedagógicas que podem se desdobrar em reuniões com a coordenação e

planejamento didático-pedagógico, bem como momentos para formação continuada na escola, coletivamente, através de pequenos grupos, que podem, por exemplo, realizar pesquisa de temas elencados pela instituição em geral, para serem discutidos e analisados. E também fora desse espaço, para que, assim, possam prosseguir o aprimoramento da prática pedagógica. Assim, é importante articular uma formação dentro e fora da escola, considerando outros meios como congressos e cursos.

A formação docente continuada depende de questões políticas e também do posicionamento dos professores em relação ao seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a formação relacionada é atribuição do estado, mas não exclusivamente, e cabe ao docente também se responsabilizar por seu desenvolvimento em âmbito pessoal e profissional e, assim, escolher o caminho a seguir.

Portanto, pelo fato de lidar com gente e não com coisas, o exercício da docência exige um alto grau de responsabilidade e capacitação permanente para trabalhar com ética e segurança. Assim, o aperfeiçoamento permanente ressaltado em diversas políticas (leis e decretos) no decorrer deste trabalho, precisa ser reivindicado pelos professores, pois é um direito legal desses profissionais. De acordo com Nóvoa (1999) “os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Haroldo. *A trajetória e o significado das políticas públicas: um desafio democrático*. Revista *Proposta*, Rio de Janeiro: FASE, n.59, dez., 1993.
- ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2006. p.131-164.
- ARTURI, Carlos S. O debate teórico sobre mudança de regime político: o caso brasileiro. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, n.17, nov. 2001. p. 11-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n17/a02n17.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2009.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A Educação como Política Pública*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- AZEVEDO, Fernando de. *Educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p.57-68.
- BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Orgs.). *Formação de Professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002. p.99-09.
- BIANCHETTI, Roberto. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BIZZERA, Maria da Conceição. A Política Educacional: do gabinete ao chão da escola. *Revista Paranaense Desenvolvimento*. Curitiba, n. 97, set./dez., 1999. p. 91-99.
- BLONDEL, Daniele. Dificuldades, Riscos e Desafios do Século XXI. In: DELORS, Jacques. *A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artemd, 2005. p.13-18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394. Dez. 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.
- BRITO, Fausto (Coord.). *A Transição Demográfica e as Políticas Públicas no Brasil: Crescimento Demográfico, Transição da Estrutura Etária e Migrações Internacionais*. Belo Horizonte, mar. 2007.
- BUCCI, Maria Pula Dallari. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002. p.241-278.

CALDART, Roseli. *Experiência de Educação Popular do MST*. In: Seminário Estadual – Resgate das Práticas Pedagógicas no Processo Constituinte Escolar. Porto Alegre, junho de 2003.

CAMARANO, Márcia. *A política venceu o marketing*. Entrevista – Olívio de Oliveira Dutra. Out. 1998. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/out98/entrevis.htm> . Acesso em: 02 de jun. 2009.

CAMINI, Lucia (org.). *Educação Pública de Qualidade Social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, 2005.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de Escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 65-74.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, v.20, n.68, p.202-219, dez. 1999.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Capes conclui discussão sobre política de formação de profissionais do magistério. 09 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2486-capes-conclui-discussao-sobre-politica-de-formacao-de-profissionais-do-magisterio>>. Acesso em: 24 mai 2009.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia de; JORGE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORREIO DO POVO. Porto Alegre: Empresa Caldas Júnior, 08 de março de 1999.

_____. Porto Alegre: Empresa Caldas Júnior, 19 de novembro de 1999.

_____. Porto Alegre: Empresa Caldas Júnior, 18 de dezembro de 1999.

CUNHA, Álvaro Luís Ávila. Constituinte Escolar: uma política pública que se inscreve na cultura pedagógica freireana. In: *IX Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire*, 2007, Rio Grande. Anais do IX Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire, 2007. v. 01.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002a. p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr 2009.

_____. *Legislação Educacional Brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, (O que você precisa saber sobre...).

DAL MORO, Selina; BEDIN, Silvio Antonio. O Prometido e o Realizado: da construção à realização da Constituinte Escolar. In: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo. *O Popular e a Educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 261-278.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Os Professores e a sua Formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.139-158.

DEMO, Pedro. *A NOVA LDB: Ranços e Avanços*. 17.ed. Campinas: Papirus, 2004. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. SANTO ESTADO, MALDITO MERCADO: de certas esquerdas que são direitas. *Sociedade & Estado*. Brasília, v. 20, n. 02, mai-ago, 2005. p. 451-476.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: *Cadernos CEDES: Educação Continuada*. 1.ed. Campinas: Papirus, n.36, 1995.

DUTRA, Olívio. Discurso de posse como Governador do Estado do Rio Grande do Sul na Assembleia Legislativa em 1º de janeiro de 1999.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9. , 1998, Campinas. *Documento final*. Campinas, 1998.

ESQUINSANI, Rosimar S. S. *Educação e Ideologia: o caso Anísio Teixeira*. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____. Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando, mesmo? Aportes teórico-conceituais para delimitação de termos. In: CAMARGO, Ieda (org.). *Gestão e Políticas da Educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p.13-22.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO. Lei n. 11.399 de 21 de dezembro de 1999 aprova o Orçamento do Estado para o ano 2000.

_____. Lei nº 11.662, de 26 de setembro de 2001.

_____. Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001.

_____. Decreto nº 40.350. Governo do Estado, 17 de outubro de 2000.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação & Pesquisa*. vol.33, n.3, 2007. p. 531-541 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-07000300010&ng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022007000300010. Acesso em: 01 jun. 2009.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. *Planejamento e Políticas Públicas* (IPEA), Brasília, v.1, n.11, p.189-237, 1994.

FALCÃO, Márcio. Lula lança Plano Nacional de Formação dos Professores para melhorias na carreira. *Folha Online*. Brasília. 28 de maio de 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u573417.shtml>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A Gestão da Educação e as Políticas de Formação de Profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, n.17, mai-ago, 2000. p.115-126.

FRANCO, Creso; SZTAJN, Paola. Educação em ciências e matemática: identidade e implicações para políticas de formação continuada de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 9.ed. Campinas: Papyrus, 2006, p. 97-114, (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.34-35.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAG, Bárbara. *Política Educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987. (Polemicas do Nosso Tempo).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: dez. 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

_____. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997c, p.117-124.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. Características da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões do País. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30ª. Caxambu, 2007. (ANPEd, GT08). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>. Acesso em: 29 mai 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.51-76.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 13, n.37, jan./abr. 2008, p. 57-69.

GENTILE, Paola. Professor se forma na escola: entrevista com Antonio Nóvoa. *Revista Nova Escola*. Seção Fala, Mestre!, n.142, maio 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt_247181.shtml>. Acesso em: 10 out. 2008.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124

GONÇALVES, Rosana Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n.005, p.143-152, 2005.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica*. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUTIÉRREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 59-75.

HURTADO, Carlos Nunes. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

LEIS, Raul. *El arco e la flecha: apuntes sobre metodologia y práctica transformadora*. (mimeo) s/a, s/p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Maria do Socorro Leal. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-152.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol.18, n.60, p.15-35, dez. 1997.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. Conselho Escolar – A participação construindo a gestão democrática na escola. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/29.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2009.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.53, out./dez. 2006. p. 507-526.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MENDES, Valdelaine da Rosa. *Participação na definição de uma política educacional: mecanismo de controle público sobre as ações do Governo?* São Paulo, 2005, 291 págs., Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

_____. A participação na definição de uma política educacional: as lições tiradas da Constituinte Escolar no RS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29ª. Caxambu, 2006.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira Educação*. vol.11, n.33, 2006. p. 406-423. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782006000300003. Acesso em: 05 jun. 2009.

NADER, Alexandre Antonio Gili. O estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública). SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 413-428

NÓVOA, Antonio (org.). *Os Professores e a sua Formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. ed. 142, mai. 2001a. Disponível em:<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt_247181.shtml>. Acesso em: 12 jun. 2008.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. *Salto para o futuro*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001b. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.com.br/salto/entrevistas/default.htm>>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Íntegra de Entrevista. *Folha Online*. 24 jun. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/>>. Acesso em: 10 out. 2008.

OFFE, C. Dominação de Classe e Sistema Político: sobre a seletividade das instituições políticas. In: OFFE, C. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Marcelo (Bolsista Unama). Conselhos Escolares: uma responsabilidade de todos. Disponível em: <<http://www.agencia.unama.br/includes/fazendoobem/anteriores/11.html>> Acesso em: 19 mai. 2009.

PAPADOULOS, George. Aprender para o século XXI. In: DELORS, Jacques. *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.19-34.

PARDAL, Luís António e MARTINS, António Maria. *Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional*. Psicologia da educação, 2005, vol.20, p.103-117.

PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: *Gestão Democrática na Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997, p.15-19.

_____. (org.) Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-48.

_____. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30ª. Caxambu, 2007. (ANPEd, GT05). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>> . Acesso em: 15 mai. 2009.

FURTER, Pierre. *Educação e Reflexão*. São Paulo: Vozes, 1966.

RAMPINELLI, Waldir José. *Uma revolução na Educação do Rio Grande do Sul*. Florianópolis: UFSC, 2000.

RICCI, Rudá. A Era Lula. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano I, n. 11, abr. 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Programa de Governo para a Educação Frente Popular – Olívio Dutra, governador. Porto Alegre, 1998. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. *25 Cadernos Temáticos*. Porto Alegre, RS: Corag, 2000.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno 1 da Constituinte Escolar: Fundamentação, objetivos e momentos da Constituinte Escolar*. Porto Alegre, RS: Corag, 1999.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno 2 da Constituinte Escolar: Realidade socioeconômica e dados educacionais do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS: Corag, 1999.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno 4 da Constituinte Escolar: Sistematização do 2º Momento (Estuda da Realidade e Resgate de Práticas)*. Porto Alegre, RS: Corag, 2000.

_____. Secretaria da Educação. *Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual – Construção da Escola Democrática e Popular*. Porto Alegre: Corag, 2000.

ROSSATO, Ermélio. *A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: UPF, 2006.

SANTOS, Adélia M. dos; SCHERER, Claudete; BARLETTO, Liciane T. P.; ROCHA, Marines da; SOHNE, Marina. Construindo a Utopia. V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. Recife. 19 a 22 set. 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos_experiencia/CONSTRUINDO%20A%20UTOPIA.pdf. Acesso em: 15 jul. 2009.

SARTURI, Rosane Carneiro; AITA, Sonia Marli Righi. As Políticas Públicas Subjacentes ao Currículo dos Cursos de Formação de Professores das Etapas Iniciais da Educação Básica: Um Estudo Comparado Entre o Brasil e a Argentina. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 3-5, jul. 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/>. Acesso em: abril de 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Escola e Democracia*. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHMITZ, Taís. *A Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul como Política Pública de um Governo Democrático e Popular: um estudo sobre o Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (São Leopoldo/RS)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Celina. “Estado do Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, vol.18, n.51, fev., 2003, p. 15-20.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. Tendências Atuais das Reformas Educacionais. In: DELORS, Jacques. *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.59-65.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Representação política e participação popular. In: RIBEIRO, DARCY et al. *Eleição, democracia e cidadania*. Salvador: OEA/UFBA e EGBA, 1990. p.63

TIMM, Fabiani Hellwig. Educação Rural numa perspectiva emancipatória – Diálogos com Freire. *Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”*. Ano 02, n.02, ago. 2006. Disponível em: <www.ufpel.edu.br/.../paulofreire/.../Fabiani%20Hellwig%20Timm.pdf>. Acesso em: 13 mai 2009.

TRINDADE, Hélió. Universidade em Perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. Conferência de Abertura da Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, set. 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_03_HELGIO_TRINDADE.pdf. Acesso em: 15 jul. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UOL EDUCAÇÃO. Política nacional de formação de profissionais do magistério já está em vigor, 29 jan. 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/01/29/ult105u7527.htm>>. Acesso em: 02 jun 2009.

VALLA, Victor Vincent. A revalorização da educação popular numa conjuntura de crise. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21^a, 1998, Caxambu. Resumo in *Boletim da ANPEd: Programação, resumo dos trabalhos e comunicações*. Caxambu: ANPEd, 1998. Trabalho publicado digitalmente em disquete, 15p. (ANPEd, GT06).

VASCONCELOS, Maria José. MEC cria Plano Nacional de Formação de Professores. *Correio do Povo*. Porto Alegre: Empresa Caldas Júnior, 28 mai 2009. p. 20.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*. V. 24, n.85, p.1125-1154, dez. 2003.

CIP – Catalogação na Publicação

F138p Facenda, Luisa Cadorim

Políticas de formação docente continuada na perspectiva da
constituinte escolar Rio grande do Sul 1999-2002 / Luisa
Cadorim Facenda. – 2009.

115 f. ; 30 cm.

Orientação: Prof^ª Dr. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2009.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação e
Estado. 4. Política e educação. I. Esquinsani, Rosimar Serena
Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU : 371.13

Catalogação: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569