

Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década

Bernardete A. Gatti

Fundação Carlos Chagas

Introdução

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos

via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de formação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

O que se encontra

À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.

Torna-se difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica, porque provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal (tanto dos setores propriamente

da gestão educacional como de outros setores, por exemplo, saúde, cultura, trânsito etc.), como de escolas e de organizações de natureza diversa – de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas, com durações previstas desde meio período de um dia até dois, três ou quatro anos.

O que se pode constatar é que essas atividades, pelo Brasil, são inúmeras, mas muito abundantes sobretudo no Sul/Sudeste. Um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. 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. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

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 idéia 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.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento

ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. 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.

Podemos exemplificar com dois programas de educação continuada implementados na segunda metade dos anos de 1990, que se apresentaram com destaque na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais (Minas Gerais, 1996); e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental.

O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular.

O PEC (1996-1998), visando ao desenvolvimento profissional dos educadores, foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial. As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 pólos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila). Houve grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, tendo atingido mais de noventa mil atores da rede escolar.

Ambas as propostas foram financiadas pelo Banco Mundial. Há um interessante estudo, feito por Vanda C. Duarte (2004), comparando os dois programas. Segundo o trabalho, a avaliação externa do programa mineiro foi menos detalhada e abrangente do que a paulista. A maior homogeneidade do programa em Minas Gerais trouxe menos questionamentos por parte dos participantes. Em São Paulo, os questionamentos foram de várias naturezas, diferentes entre as regiões. As explicações que a autora avança para isso são

[...] o fato de que programas mais padronizados e centralizados geralmente implicam pouco questionamento por parte dos treinandos, que estão habituados a apresentar uma postura passiva diante da capacitação; segundo, programas não padronizados podem gerar satisfação e insatisfação, dependendo de como e por quem são ministrados; terceiro, programas abertos que mobilizem postura mais ativa e crítica diante da capacitação podem resultar em avaliações com o mesmo perfil; quarto, falhas no processo de avaliação, que não captou as dificuldades/insatisfações. (p. 162)

Duarte nota também que as capacitações mais bem-sucedidas em São Paulo foram as resultantes de processos de negociação cuidadosa entre as instituições e as diretorias regionais de ensino e que envolveram mais atores no processo (diretores, professores, técnicos). Conclui que o pequeno envolvimento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela descentralização quase total do programa, prejudicou, em certa medida, o desenvolvimento das capacitações, e que, em Minas Gerais, os cursos pontuais padronizados e definidos em instância central nem sempre refletiram as necessidades dos professores. Além disso, destaca como pontos positivos do PEC a tentativa de atendimento de necessidades locais, a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações. Os pontos positivos do PROCAP apontados foram: o compromisso das agências central e locais com a capacitação, o agendamento no calendário escolar de cada escola e a criação de incentivo para o professor participar.

Outras modalidades incluídas como educação continuada

Também nas políticas implementadas essa denominação passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na idéia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. São projetos elaborados sob a coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas. Citemos alguns desses projetos, com grande volume de participantes.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC) com o objeti-

vo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos; organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, atendeu até 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; o PEC-Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido em convênio com a USP, UNESP e PUC-SP; esse programa, embora com plataforma comum, assumiu características diferentes na oferta de cada instituição, com conteúdos, dinâmica e materiais próprios. Na rede estadual, titularam-se aproximadamente oito mil professores. Esse mesmo programa foi oferecido a municípios, com algumas adaptações e melhorias (PEC-Municípios), e, como desdobramento, na UNESP, deu origem ao Programa Pedagogia Cidadã. Está atendendo basicamente municípios do estado de São Paulo que necessitam prover o pessoal em exercício na educação infantil com titulação em nível superior, tendo atingido em torno de cinco mil professores. Todos os cursos citados são considerados especiais, com autorização em tempo delimitado.

Outra iniciativa que pode ser colocada nessa mesma direção é o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais com várias universidades e instituições de ensino superior daquele estado, visando titular em quatro anos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado, utilizando tecnologias variadas, caracterizando-se como formação em serviço. Define-se como um curso de educação a distância com momentos presenciais. Em 2001, o universo potencial estava estimado em cerca de 30 mil docentes (Minas Gerais, 2001).

Também tomaram impulso nas políticas de governos propostas de aprimoramento de gestores. O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) em parceria com os estados, vem sendo implementado desde 2001 e já foi desenvolvido, com maior ou menor amplitude, em todos os estados do

país. Só para registrar, em Santa Catarina, Pernambuco e Tocantins, participaram do programa todos os diretores em exercício, além de professores convidados. O número de atendidos pelo Progestão no país, até 2006, era de 128.764 gestores, conforme dados do sistema de monitoramento do CONSED. O programa Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação, implementado no estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação, também desde 2001, atingiu todos os diretores de escolas estaduais (São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 2001).

Observamos ainda projetos de intervenção em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, com o objetivo de promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática ou outras disciplinas e melhorar gestão que implicam capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço. Por exemplo, do MEC: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC, entre tantos e tantos outros que fica difícil nomear.

Multiplicação de oferta e qualidade

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quan-

to à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. Essa preocupação apresentou-se, por exemplo, em alguns administradores públicos, que em seu campo de atuação implementaram, ou encontraram em implementação, programas de educação continuada para professores ou outros segmentos escolares. Alguns desses administradores já vinham tomando medidas para tentar garantir certa qualidade a esses programas na seara pública, com estabelecimento de critérios, em editais e resoluções executivas, para as instituições que se responsabilizariam pelos trabalhos, investindo nas mais credenciadas, com financiamento de avaliações externas para acompanhamento das ações formativas nessa modalidade ou estruturando essas iniciativas com seus próprios quadros. Assim, encontramos universidades bem qualificadas e instituições com tradição de qualidade envolvidas nesses projetos em associação com o MEC e com Secretarias de Educação estaduais ou municipais, como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade de Ijuí (UNIJUÍ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a USP, a UNICAMP, a UNESP, a Fundação Getúlio Vargas, a Fundação João Pinheiro, entre tantas outras.

Há avaliações externas desenvolvidas sobre essas iniciativas públicas realizadas, por exemplo, pela Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cesgranrio e por trabalhos com olhar avaliativo desenvolvidos em universidades como a UFMG, a USP, a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

No levantamento de fontes e dados, pudemos verificar iniciativas próprias dos poderes públicos para formação continuada de professores em todos os es-

tados brasileiros e na maioria das cidades metropolitanas, desenvolvidas por seus quadros ou, como acontece na maioria das vezes, por consultorias contratadas. Ao lado dessas iniciativas há um grande número de empresas que oferecem essa modalidade formativa em cursos livres diretamente aos docentes, sobre os quais não se têm dados suficientes.

De algumas das mais amplas iniciativas públicas, dispomos de avaliações externas que mostram que, apesar dos problemas encontrados, há resultados interessantes revelados por análise de desempenho, por resposta a questionários, por entrevistas e por estudos de caso realizados. De modo geral, notam-se melhores avaliações sobre as ações de educação continuada desenvolvidas sob os auspícios dos poderes públicos quando se trata de programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes, e encontram-se posturas menos entusiasmadas em regiões mais desenvolvidas socioeconômica e educacionalmente.

Em todas as avaliações observa-se valorização para essas iniciativas públicas por parte dos cursistas, destacando-se aspectos como a oferta gratuita, o material impresso, vídeos ou livros doados e avaliados como bons; tem-se como fator positivo o papel dos tutores, a oportunidade de contato por videoconferências com especialistas de grandes universidades, a oportunidade de trocas com os pares nos momentos presenciais. Aparece como constante nas avaliações o dado de que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação e que se sentiu motivado ao longo dos programas. Isso pode ser sustentado pela baixíssima evasão existente nessas iniciativas públicas.

Os pontos críticos trazidos dizem respeito, em sua maior parte, a aspectos infra-estruturais (condições físicas dos pólos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material em dia etc.); em alguns casos, aparecem problemas com tutores ou professores. Despontam, também, dificuldades na leitura de textos e a consideração de que foi difícil para os alunos-professores articular teoria e prática, embora, pelos questionários e escalas

aplicados e consultados por nós, apareçam respostas que mostram que eles reconhecem práticas pedagógicas que julgam poder melhorar a aprendizagem dos alunos. Poucos participantes avaliam de modo muito ou totalmente negativo os diversos programas estudados.

Em duas das avaliações encontramos o emprego de simulações situacionais para analisar mudanças em posturas docentes, com aplicação no início e ao final do programa: na avaliação do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária, do estado de São Paulo, e na avaliação do Programa de Educação Continuada para Professores de Municípios, implementado em municípios do mesmo estado. Essas simulações permitiam aos participantes escolhas variadas de condutas ante situações-problema, apresentadas *on-line*. Nos dois casos verificaram-se mudanças posturais nas escolhas, uma parte com posturas transacionais trazidas pela formação, outra parte evidenciando escolhas em novas direções, com poucos mantendo posturas tidas como mais “tradicionais” (Fundação Carlos Chagas, 2003, 2005, 2007).

Não se dispõe, ainda, de avaliações de seguimento posterior aos programas públicos implementados: ou seja, o que se consolidou em novas práticas no chão das escolas. Há um estudo de Géglío (2006) que procurou verificar, após dois anos do término de processo de educação continuada, qual a percepção que os professores possuíam a respeito dos cursos que fizeram e de sua mudança de prática em sala de aula. Trabalhando com a narrativa dos professores, verificou um discurso contraditório em alguns, quando partem da afirmação de que não aprenderam nada e, na sequência, relatam várias aprendizagens adquiridas, seja como novidade, seja como “memorização” de coisas esquecidas. Também no estudo desse autor, foi possível verificar que, em maior ou menor medida, todos evidenciam em suas narrativas alguma mudança de prática relacionada ao programa freqüentado; mesmo aqueles professores que negaram em seus relatos haver aplicado conhecimentos adquiridos mostraram indícios claros de alguma mudança, não assumida racionalmente mas relatada ao falar de suas práticas.

Olhando para a trajetória dessa formação nos últimos anos

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjugação de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva.

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

A discussão das competências a serem propiciadas por currículos escolares passa por muitas vertentes, umas enfatizando o cognitivo, outras incorporando aspectos relacionais humanos e afetivos, com posições colocadas contra a abordagem que quer tornar excessivamente operacionais aspectos do desenvolvimento e formação humanos que não são tão operacionais assim. Porém, nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê...”. A crítica aqui é conceitual, é das práticas históricas e das concepções de ser humano, como também vem do aporte de investigações científicas que nos fazem ter dúvidas quanto à equa-

ção “competência XY induzida = sucesso profissional”. Para não dizer da dificuldade em “isolar” uma competência e das dificuldades em definir o constructo “competência”, dificuldade bem mostrada na bibliografia especializada.

Olhando toda essa forma de discurso, e sua grande pregnância, e os caminhos históricos do discurso educacional entre nós, que pela crítica extremada rejeitou e passou a policiar o emprego de certos termos, o uso das palavras competência e/ou habilidade contornou a dificuldade, em certos círculos, de falar em domínio de técnicas para o trabalho docente e formação em tecnologias, que ficou descartada sob o rótulo de tecnicismo, o qual adquiriu ideologicamente sentido pejorativo, sem considerar que uma técnica pode ser usada em contexto e ambiência não necessariamente “tecnicista”, com conotação necessariamente reducionista, podendo, ao contrário, compor-se em um conjunto com intencionalidade transformadora.

Entre educadores brasileiros, é difícil falar em técnica; bem mais fácil é falar em competência. Assim, a idéia do imprescindível desenvolvimento de competências – cujo enunciado tem sido ambíguo e pouco questionado – é apropriado e utilizado por amplos setores educacionais e por todas as gestões da educação em suas políticas nos últimos anos. O que se quer dizer e esperar com isso não fica claro, uma vez que a expressão é empregada em uma polissemia impressionante.

Feitas essas considerações, vale percorrer o caminho da legislação, a partir de 1996, a qual reflete os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada, como nos referimos no início deste texto. As legislações, fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam.

A legislação impulsionou

A partir de meados da última década do século passado é que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencial-

mente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Com os debates realizados em torno das novas disposições dessa lei, com os esforços dirigidos para sua implementação nos três níveis da administração da educação no país, e com a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar, houve, por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação – especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –, um incremento forte em processos chamados de educação continuada. A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. Na

conjunção desses fatores, observa-se uma escalada enorme na oferta de programas de “educação continuada” – como vimos, das mais variadas naturezas e formatos.

Muitas das iniciativas nessa direção surgiram como cursos de especialização, levantando em variados setores de trabalho a questão da distinção entre os cursos de especialização genéricos e os cursos de especialização que poderiam legitimar exercício especializado profissional em áreas específicas de atuação (especialidades profissionais).

A especialização em área profissional foi objeto do parecer Centro de Ensino Superior (CES) n. 908/98, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deixa claras as condições em que os certificados emitidos poderão ter validade. O proposto nesse parecer é de caráter geral e poderia aplicar-se a vários setores especializados na área educacional, podendo ordenar aspectos do exercício de funções na educação como “especialidade profissional”. Todavia, a área não tem atentado para ele, talvez pela dificuldade de representar a docência e atividades associadas como profissão, como setor do mundo do trabalho, de fato. Tudo que é relativo à formação profissional ou definido como “para áreas profissionais” é ignorado pelos educadores e gestores em educação, como se a educação não fosse propriamente uma “área profissional”, ou não comportasse subáreas especializadas. Por essa razão, temos, no campo da educação, formações em especialização que não habilitam para funções especializadas, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos. Os cursos de especialização em áreas específicas de trabalho são objeto de uma regulamentação exigente, desconhecida de modo geral pelos setores profissionais da educação. Assim, as normatizações exaradas para essa modalidade são deixadas de lado pelos gestores educacionais. Os cursos de especialização em educação não especializam com certificação profissional, como ocorre em outras áreas do trabalho, e, embora contribuam para aprofundamentos formativos, do ponto de vista do exercício profissional apenas entram como “pontuação” em

carreiras ligadas ao ensino. É esse tipo de curso, sem exigências especiais até aqui, que prolifera como proposta de educação continuada.

Seguindo o caminho das normatizações, nos desdobramentos da LDBEN, em 2003 o MEC, por meio da portaria ministerial n. 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O artigo 1º prevê, em seu inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”, e, em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores”. Essa portaria foi seguida por um documento do MEC com o título *Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores – toda criança aprendendo* (Brasil, 2003), no qual várias ações são propostas para valorização do magistério e melhor qualificação de sua formação, enfatizando o exame nacional periódico de professores, com oferecimento de formação continuada. Porém, tendo a portaria 1.403/03 deixado claro que o ponto de partida seria um exame nacional de certificação de professores, os debates centraram-se nessa questão. Houve posições fortes contra essa proposta – veja, por exemplo, o documento *Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão*, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (2003). Com a subsequente mudança de ministro, as questões levantadas pela portaria e as propostas do documento foram postas em segundo plano, com outros aspectos sendo enfatizados pela nova orientação na política do MEC. Essa discussão foi transferida em parte para a Secretaria de Educação a Distância, na qual propostas para diversos tipos de formação, inclusive a continuada de docentes, passaram a ser tratadas no âmbito de uma possível rede nacional de formação a distância, composta por variadas instituições, numa tentativa de, sobretudo, articular iniciativas já existentes.

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políti-

cas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal.

Logo após a promulgação da LDBEN, algumas regulamentações foram exaradas sobre as condições de oferecimento dos cursos a distância, abrindo a possibilidade de oferta de cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, formação dirigida a professores leigos, e, para complementar também, em nível superior, a formação de professores que só possuem o nível médio e estejam em exercício nos sistemas de ensino.

Para tanto, uma legislação específica foi elaborada, em nível federal e em alguns estados, como Mato Grosso, São Paulo e Minas Gerais. Esperava-se com esses processos de formação especiais atingir em menor tempo um número significativo de docentes já em exercício nas redes. Calculava-se que, com os cursos superiores regulares existentes, o tempo para complementar a formação dos professores já em exercício, em nível médio ou superior, demandaria várias décadas, o que era verdade pelo volume de docentes nessas condições.

Vários documentos colocam que os sistemas públicos de ensino não poderiam esperar tanto tempo para alcançar melhor qualificação de seu corpo docente. Além disso, como iniciativa de administrações públicas, esses programas especiais foram ofertados gratuitamente aos professores, com tempo limitado para sua execução. Estima-se que, com as diversas iniciativas especiais implementadas, mais de cem mil professores tenham sido titulados nesses programas, seja em nível médio, seja em nível superior, num pe-

ríodo próximo a quatro anos. Esse tipo de formação ainda é oferecida, mas o ritmo de oferta desses programas especiais públicos diminuiu nos sistemas, uma vez que muitos dos seus professores já foram titulados e os novos ingressantes já devem trazer essa formação básica quando de seu ingresso.

No entanto, ampliou-se a formação a distância em cursos de formação de professores (não como educação continuada) – normal superior, pedagogia e licenciaturas diversas –, sobretudo pela oferta por instituições privadas, aí sim, de formação em regime consoante à legislação geral que se veio estruturando no que concerne à oferta a distância de cursos superiores de graduação. Recentemente houve reformulações normativas, revogando normas anteriores, que de certa forma aprimoram as condições de avaliação para credenciamento de instituições que queiram oferecer cursos a distância, inclusive os de educação continuada. Como legislação recente, seus efeitos só poderão ser avaliados daqui a alguns anos. Trata-se da portaria MEC n. 4.361, de 2004; do decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006; e das portarias MEC n. 1 e n. 2, ambas de 10 de janeiro de 2007. A portaria MEC n. 2/07, em particular, define procedimentos específicos de regulação e avaliação da educação superior a distância. A emergência de novas regulações, com maior precisão, decorre da expansão desse tipo de curso, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, o que mostrou aos poderes públicos, por movimentações de educadores, a necessidade de análise quanto a essa expansão e de tomada de decisão para seu acompanhamento e avaliação.

Dentre as preocupações constatadas na área educacional como um todo, quanto aos processos de educação continuada oferecidos, preocupação apropriada pelos poderes públicos, encontra-se o fato de que, na última década, se assistiu ao crescimento do número de cursos de especialização de natureza genérica, que se acham sob a denominação pós-graduação *lato sensu*, presenciais ou a distância. Com a intensa expansão desses cursos e a preocupação com o modo como são oferecidos e por quais instituições, o CNE editou recentemente (8 de junho de 2007) a resolução n. 1/07.

Essa resolução abre novo espaço para as políticas de educação continuada nessa modalidade, cujos efeitos dependerão de sua incorporação pelas diferentes instituições, porque coloca algumas balizas para o oferecimento desses cursos sem, no entanto, diminuir a flexibilidade quanto a sua oferta e seu funcionamento. Destacamos, entre outros, seis pontos abordados nessa resolução: 1. as instituições de ensino superior *já credenciadas* podem oferecê-los sem necessidade de autorização; 2. *outras instituições* poderão ser credenciadas nos termos da resolução; 3. os cursos ficam sujeitos à *avaliação* dos órgãos governamentais quando do *recredenciamento da instituição*; 4. para o Censo do Ensino Superior, os dados desses cursos deverão ser informados sempre que solicitados; 5. metade dos docentes nesses cursos deve ter *título de mestre ou doutor*, obtidos em programas *stricto sensu* devidamente credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/MEC; 6. os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só podem ser oferecidos por instituições credenciadas para esse fim específico pela União. Com isso, estamos adentrando em um período de uma nova norma política para a formação pós-graduada *lato sensu*, em que talvez se possa vir a mapear e conhecer melhor o que é oferecido sob essa rubrica, permitindo estudos sobre seu significado formativo. Essa nova resolução do CNE sinaliza preocupação com a qualidade dos cursos de formação continuada que se apresentam na rubrica de pós-graduação *lato sensu*, mostrando nova orientação em política pública nos aspectos formativos para as diversas áreas objeto desses cursos, o que inclui a educação.

Aspecto que merece nossa atenção é a preocupação com *os formadores* que atuam nesses cursos. Essa preocupação já havia aparecido nas primeiras iniciativas públicas na segunda metade dos anos de 1990 quanto aos critérios de escolha de instituições formadoras por parte de governos, como apontamos anteriormente.

Em relação a essa preocupação, lembramos também, a citada regulamentação para a pós-graduação *lato sensu*, em que se exige que metade dos docentes

nesse tipo de curso tenha mestrado ou doutorado reconhecidos. Essa norma já existia para as instituições regidas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Com a norma federal, caso ela venha a ser cumprida pelas instituições, pode haver mudança no perfil de realização da formação nessa modalidade.

Vê-se que a questão do formador passa a ser olhada com mais cuidado, por exemplo, ao ler a portaria n. 81 da Secretaria de Educação a Distância do MEC, de 8 de dezembro de 2006. Ela refere-se à qualificação dos formadores para o Proformação, existente desde 1997. Embora o que essa portaria estipula se dirija a esse programa, ao ser implementada consolida um caminho que pode ser seguido em outros projetos e que pode orientar a avaliação, pelos órgãos públicos, de propostas para educação continuada a distância, no que concerne à qualificação dos formadores. Essa portaria regulamenta as disposições gerais do *Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação*. Prevê formação continuada para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Proformação em conteúdos e métodos, em subsídios teórico-metodológicos para a implementação de curso a distância, com o propósito de aprimorar a prática pedagógica e aumentar o nível de conhecimento dos docentes que atuam no programa; em suma, como consta da referida portaria, para “valorizar o magistério pela *profissionalização da função docente* e melhoria da qualidade de ensino” (grifo nosso). Define-se, então, um programa e modalidades dessa formação dos formadores que devem atuar no programa. Sem dúvida, o poder público federal dá exemplo importante ao voltar sua atenção para a melhor qualificação dos formadores atuantes nesse programa de educação continuada, propondo para estes, também, uma formação mais específica. Os estudos avaliativos mostrando a importância dos docentes e dos tutores nesses programas encontraram eco nessa portaria e em outras normatizações que começam a aparecer.

Parece que estamos iniciando um novo passo na questão da formação continuada, com o poder públi-

co, através de seus diversos órgãos, colocando um olhar mais atento quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do recredenciamento institucional.

Finalizando

A penetração, nos vários setores, das orientações, normatizações e legislações dos últimos anos certamente ainda levará algum tempo, mais ainda pela grandeza de nosso território, pelo volume das iniciativas e pelos interesses em jogo nesse campo.

Após dez anos da promulgação da LDBEN, observamos a preocupação do legislador com aspectos básicos relativos a alguns dos meios formativos mais utilizados em propostas de educação continuada e suas metodologias, como as relativas à educação a distância e aos cursos de especialização, enquanto pós-graduação *lato sensu*. Isso é fruto, evidentemente, tanto do percurso histórico nestes últimos dez anos das práticas nesse campo como das discussões encaminhadas na própria área de educação em função do que e como se vêm realizando propostas de educação continuada, discussões feitas em especial pelos pesquisadores que têm acompanhado com seus estudos algumas das iniciativas nessa modalidade e que têm tentado compreender o emaranhado de propostas existentes, públicas e privadas. Os legisladores, provocados pela realidade, e as reflexões sobre ela começaram a constituir um novo arcabouço que orientará as iniciativas de educação continuada nesses dois eixos: o da especialização, como pós-graduação *lato sensu*, e o dos processos formativos a distância.

Quanto ao aspecto legislativo e normativo das ações políticas relativas a processos de educação continuada, na última década, inicialmente temos a LDBEN dando respaldo e redistribuindo as responsabilidades quanto a essa formação; depois, as iniciativas sucessivas com programas dessa natureza na esfera pública, com regulamentações assegurando

aspectos mínimos de qualidade, em que foram realizadas avaliações internas e externas. E, finalmente, observa-se a emergência de uma regulamentação mais clara e específica relativa a projetos de cursos de especialização e formação a distância, aparecendo ainda sinalizadores de preocupação quanto aos formadores participantes dessas iniciativas de educação continuada. Esse é um dos aspectos que, cremos, deverá ter futuros desdobramentos normativos, pois o suporte e o acompanhamento de cursistas em programas de formação continuada (presenciais ou a distância) começam a despontar como um problema que merece atenção especial.

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas.

Uma década é pouco tempo, em termos históricos. Nesse período ensaiaram-se processos diversos para a formação continuada de professores, avaliaram-se algumas das iniciativas, discutiram-se teoricamente questões de intencionalidades, fundamentos e princípios, mas esse caminhar é recente. Entretanto, já oferece questões das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsável pela qualidade da educação no país.

Por fim, ponto importantíssimo que trazemos para a continuidade dos debates é a questão dos financiamentos públicos destinados à educação continuada nas três esferas de poder. Para analisar esse aspecto, necessitaríamos de outros tipos de dados: os financeiros e os das realizações orçamentárias. De

maneira geral, dá para supor que se carrearam mais recursos públicos nessa direção do que para a formação de professores em cursos regulares de graduação (licenciaturas) nas instituições públicas.

A pergunta que se coloca é: não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada.

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. *Priorités et stratégies pour l'éducation: un étude de la Banque Mondiale*. Washington: Banco Mundial, 1995.
- _____. *Education sector strategy*. Washington: Banco Mundial, 1999.
- _____. *Brasil justo, competitivo, sustentável*. Brasília: Banco Mundial, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação*. Brasília: UNESCO/Fundação Vitor Civita. Ofício de professor na América Latina. Brasília, 2002. p. 137-146.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Proformação: avaliação externa*. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CES n. 908/98*. Especialização em área profissional, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 01/07*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em modalidade de especialização, de 8 jun. 2007.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 1403/03*. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores – toda criança aprendendo*. Distrito Federal: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 4361/04*. Processo de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior, 29 dez. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 5.773/06*. Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior, 9 maio 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n.01/07*. Avaliação de cursos, 10 jan. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 02/07*. Dispõe sobre carga horária mínima e integralização de cursos, 18 jun. 07.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Portaria n. 81/06*. Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação, 2006.
- CÚPULA DAS AMÉRICAS. *Declaração de princípios*. S.I.: OEA, 2001.
- DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004.
- FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão*. Brasília: s.ed., 2003. Disponível em: <www.andes.org.br>. Acesso em: 15 maio 2007.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Avaliação geral do processo de implementação e do impacto das ações do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação. Relatório Geral Final/Coordenação Geral*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- _____. *Relatórios parciais e relatório final de atividade: avaliação externa. PEC-Formação Universitária, 2002-2003*.
- _____. *Relatórios técnicos: avaliação externa PEC-Municípios*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004-2007.
- _____. *Avaliação externa Programa Um Salto para o Futuro*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.
- _____. *Avaliando Um Salto para o Futuro*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.
- GÉGLIO, Paulo. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Projeto Veredas: Formação Superior de Professores – Curso a Distância*, 2001.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau (Proqualidade): plano de implementação do programa de capacitação de professores*. Belo Horizonte, 1996. Mimeografado.
- MIRANDA, Glaura Vasques de. Reflexões sobre a avaliação do PEC. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani et al. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, v. 2.
- PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Ficando para trás. *Boletim da Educação na América Latina*, 2002. Disponível em <http://www.preal.org>. Acesso em: 10 set. 2007.
- _____. *Formação de formadores*. 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org>>. Acesso em: 10 set. 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Circuito gestão-formação continuada de gestores*. São Paulo, 2001.
- SOUZA, Clarilza Prado de. Políticas de educação continuada de professores na Ibero-América. *Psicologia da Educação*, São Paulo, p. 117-147, n. 13, 2001.
- SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.
- TAVARES, Andrezza Maria Batista; FRANÇA, Magma. Política de formação de professores: o Probásica – UFRN e a formação profissional. *Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 106-134, 2006.
- UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. *Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior*. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998a.
- _____. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior. *Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Tradução de Unesco/CRUB. Paris: Unesco, 1998b.
- _____. Fórum Mundial de Educação. *Cadre d’action de Dakar. L’Éducation pour tous tenir nos engagements collectifs*. 2000. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 10 set. 2007.
- _____. *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 2001.
- UNESCO; FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2002.

BERNARDETE A. GATTI, doutora em psicologia pela Universidade de Paris VII, é coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Publicou: *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação* (Campinas: Autores Associados, 2003, 4ª reimpressão); *A construção da pesquisa em educação no Brasil* (Brasília: LiberLivro, 2007); “A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação” (*Educação e Linguagem*, v. 9, p. 16-36, 2006); “Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas” (*Ca-*

dernos de Pesquisa, v. 35, p. 595-608, 2006); “A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais” (*Revista Educação e Filosofia*, v. 17, p. 241-252, 2005). Coordena a série Pesquisa em Educação, com dezesseis livros publicados pela editora LiberLivro. Pesquisa em andamento: “Avaliação do Programa de Formação de Gestores em Educação (Progestão)”.
E-mail: gatti@fcc.org.br

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em novembro de 2007

Bernardete A. Gatti

Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década

Esse artigo discute a forma como processos de educação continuada, presenciais ou a distância, têm sido implementados no contexto das políticas educacionais da União, de estados e municípios, na última década. Mostra a multiplicidade de iniciativas desenvolvidas em diferentes modalidades metodológicas, visando variados tipos de formação, com foco em professores de diversos níveis de ensino e suas especialidades. Coloca a questão no contexto internacional pela exposição de vários documentos de organismos internacionais. Discute o papel da legislação brasileira, o impulso que propiciou às iniciativas de educação continuada no Brasil, os problemas que emergiram e as novas legislações emergentes.

Palavras-chave: educação continuada; política educacional; legislação educacional; formação de professores; educação a distância

Analysis of public policies for in-service teacher training in Brazil, on the last decade

This article discusses the way in which processes of continuing in-service or distance education have been implemented in the context of educational policies developed by the Union, states and municipalities in the last decade in Brazil. It presents the multiplicity of initiatives developed employing different methodologies and offering diverse kinds of training, with a focus on teachers in different levels and teaching specialties. It situates the question in the international context by means of an analysis of documents produced by different international organisations. It discusses the role of Brazilian legislation, the impulse which favoured initiatives of continuing education in Brazil, the problems which emerged and the emerging new legislation.

Key words: continuing education; educational policy; educational legislation; training of teachers; distance education

Análisis de las políticas públicas para la formación continua en Brasil, en la última década

Este artículo discute la forma como procesos de educación continua, presenciales o a distancia, han sido implementados en el contexto de las políticas educacionales de la Unión, de los estados y municipios, en la última década. Muestra la multiplicidad de iniciativas desarrolladas en diferentes modalidades metodológicas, intentando variados tipos de formación, con foco en profesores de diversos niveles de enseñanza y sus especialidades. Coloca la cuestión en el contexto internacional a través de la

exposición de varios documentos de organismos internacionales. Discute el papel de la legislación brasileña, el impulso que propició a las iniciativas de educación continua en Brasil, los problemas que emergieron y las nuevas legislaciones emergentes.

Palabras claves: *educación continua; política de la educación; legislación de la educación; formación de profesores; educación a distancia*
