

A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Cristiane Sousa de Assis¹

Luziane Bartolini Albuquerque²

Resumo: Os limites deste artigo pretendem abrir o diálogo para as questões da educação dos direitos humanos e a formação dos professores no contexto das políticas públicas educacionais adotadas no Brasil, nos últimos vinte anos. As reflexões desenvolvidas tentam elucidar as sutilezas do discurso oficial e evidenciar as particularidades deste processo a partir da Teoria das Representações Sociais.

Palavras-Chave: *Educação. Direitos Humanos. Formação de Professores. Políticas Públicas Educacionais.*

Introdução

Compreender a dimensão da educação em direitos humanos, embasada nos princípios universais de liberdade, igualdade e diversidade, exige a reflexão sobre a natureza humana e as suas práticas sociais.

Na tentativa de refletir sobre a dimensão coletiva deste processo, faz-se necessário conceituar o termo representação. Etimologicamente, representação é o efeito ou ação de representar, que significa: “ser a imagem de, significar, interpretar” (SACCONI, 2000, p.579). Do ponto de vista da psicologia, consiste no “conteúdo concreto de um ato de pensamento ou de uma reprodução de percepção anterior” (DORIN, 1978, p.247). No contexto social, o conceito de representação apresenta-se “como a interface cognitiva entre a ação individual e a ideologia social” (STRATTON & HAYES, 1994, p.201). Ou seja, os elementos simbólicos que os homens expressam

¹ Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia, Pedagoga com área de aprofundamento em Orientação e Supervisão Escolar. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas de Formação Docente e Representação Social/UFPB e do Comitê Paraíba de Educação em Direitos Humanos-CPEDH/PRAC/UFPB. profacris_ead@hotmail.com

²Especialização em Gestão Empresarial e de Recursos Humanos. Faculdades Integradas de Três Lagoas, AEMS. Especialização em Gestão em Marketing para Turismo e Hotelaria. Faculdades Integradas de Três Lagoas, AEMS. Graduação em Administração. Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ, João Pessoa-PB,

mediante o uso de palavras e gestos indicam a noção de representação que, segundo Piéron (1978, p.374), é o “conteúdo concreto do pensamento” tendo por sinônimo o termo “imagem”.

De acordo com Moscovici (1978), as representações situam-se na encruzilhada entre o indivíduo e a sociedade. Para ele, as interações humanas pressupõem representações, independentemente de ocorrerem entre duas pessoas ou entre grupos - isso se dá no processo de comunicação e de cooperação, não são criadas isoladamente. Porém, uma vez criadas, circulam e adquirem “vida própria” (atraem-se e se repelem) e dão oportunidade ao nascimento de novas representações. O que significa dizer que as representações são construídas coletivamente para dar sentido a determinados objetos do mundo social e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo. Portanto, devem ser entendidas como resultante da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior:

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001:17)

Entende-se que as representações são, ao mesmo tempo, consensuais e dinâmicas, pois, além de serem formadas pelos sistemas perceptivo e cognitivo, são marcadas por fortes diferenças individuais. Neste sentido, o estudo das representações sociais torna-se essencial, porque oferece um quadro de análise e de interpretação que permite a compreensão no processo de interação entre o individual e as condições sociais, na adaptação dos indivíduos à realidade cotidiana.

Originalmente, representação social é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais, é definida como uma categoria de pensamento que expressa a realidade, explicando-a, justificando-a ou questionando-a. (MINAYO, 1995: 89).

A possibilidade de compreender os sentidos compartilhados é, sem dúvida, um dos aspectos diferenciadores e motivadores deste estudo, uma vez que o processo de globalização, juntamente com todo o avanço tecnológico e científico, evidente em todos

os recantos do mundo, têm exigido um questionamento profundo sobre o desenvolvimento e adequação das práticas educativas às exigências do atual cenário mundial. Segundo Harvey (1996) as mudanças presentes no cenário econômico das sociedades contemporâneas, devem ser vistas com uma certa preocupação, pois o enfraquecimento do poder do Estado, enquanto regulador social, vem trazendo conseqüências desastrosas para a garantia dos direitos sociais e humanos.

Sabe-se que o neoliberalismo é compreendido como um modelo de política, cujo mecanismo de regulação é o mercado financeiro e que ele está pautado nos interesses da classe hegemônica. Os ajustes neoliberais às políticas econômicas, decorrentes da globalização, trouxeram como consequência, a exclusão de quase dois terços da humanidade ao direito básico à dignidade humana, que é o direito à sobrevivência (BORÓN, 1996). Neste sentido, o cenário educacional passa a ser moldado a partir das necessidades do mercado e a escola, seja ela pública ou privada, com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais e como meio de transmissão das idéias hegemônicas mercadológicas.

No Brasil, a defesa por uma educação mais humana e igualitária aparece no cenário das discussões sobre as políticas públicas educacionais no início dos anos 90, apresentada pelas Nações Unidas como um elemento essencial para promoção da paz, tolerância e compreensão mútua entre as comunidades e conseqüentemente, para melhoria da qualidade de vida humana.

Historicamente, nos últimos 20 (vinte) anos, os vários instrumentos de formulação de políticas públicas no cenário nacional, a exemplo da Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA(1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE,1997), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI,1998), Referencial para Formação de Professores(1999) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-(PNEDH, 2006), dentre outros, vêm tentando concretizar planos, programas e propostas de estabilização e ajustes estruturais tão desejados pelas políticas educacionais, especialmente, reafirmar o compromisso social da educação, enquanto prática social.

As políticas públicas para os direitos humanos, inseridas numa onda de acordos internacionais, dentre eles, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Conferência de Kingston (1996), foram oficialmente lançadas no contexto educativo brasileiro através do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 1996), em

observância às recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabeleceu a década 1995-2004 para a educação em direitos humanos.

No que se referem as proposta de reformas educativas em nosso país, o Banco Mundial prioriza o aumento do tempo de instrução e preconiza a educação à distância, todavia, esquece de considerar as ações relativas à motivação dos professores e ao aumento de suas oportunidades profissionais, ao mesmo tempo que desconsidera os problemas e singularidades de cada contexto. Autores como Candau(1997) Soares (2006) e Freire (2006) apontam as fragilidades dos processos formativos que muitas vezes ocorrem de maneira desarticulada e descontextualizada, pois longe de atender às necessidades teórico-metodológicas de cada contexto escolar, estes processos, em geral, configuram-se como eventos pontuais que não correspondem às necessidades específicas de cada contexto educativo. De acordo com a análise feita por Candau (ibid), os cursos de formação continuada, apoiados em idéias de aperfeiçoamento e capacitação, pouco se aproximam das necessidades reais dos professores que estão atuando no chão das escolas públicas deste país. Temáticas contemporâneas como *identidade, cultura, multiculturalismo, cidadania e direitos humanos*, precisam ser discutidas, considerando o complexo e heterogêneo contexto educacional, social e cultural em que estes sujeitos estão inseridos.

Nóvoa (1991, p. 30), enfatiza que a formação continuada deve alicerçar-se em "uma reflexão na prática e sobre a prática, valorizando os saberes de que os professores são portadores". Essa idéia de reflexão da práxis pedagógica é fortemente defendida por Freire (2006, p.39) que, ao afirmar que o momento principal da formação dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. Para ele: "o próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática". Já Duschatzky & Skliar (2001, p119) situa o tempo presente como um cenário de instabilidade discursiva, no qual conceitos tais como 'cultura', 'identidade', 'inclusão e exclusão', 'diversidade e diferença' - parecem ser facilmente intercambiáveis, sem custo nenhum para quem assume, se apodera e governa as representações de determinados grupos sociais.

Neste contexto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a exemplo da *mundialização* da economia e avanços tecnológicos, bem como da redefinição do papel do estado (questões de privatização, descentralização e desregulamentação), fundam-se no discurso de melhoria das práticas pedagógicas e para compreender a Educação como

processo de socialização e humanização, é preciso, antes de mais nada, entender que esse processo é marcado por diversas práticas, produtoras de subjetividades, que não ocorrem apenas nas instituições escolares, mas em toda a sociedade - direta ou indiretamente, a educação acontece na família, no trabalho, na igreja, na comunidade e nas relações formais e informais entre as pessoas. Desse modo, a proposta de formação docente deverá estar relacionada às necessidades específicas do ensino e à aquisição de competências profissionais, uma vez que se estabelecem num *continuum*. Ou seja, começa na formação inicial e continua no exercício docente, ao longo de toda a vida profissional, bem como através das práticas de formação continuada.

Ramalho (2003, p.60) chama a atenção para questões que são essenciais para a docência, como; o "status" do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial. Ele enfatiza à necessidade de criação de um "código de ética que dê um sentido orgânico à atividade docente", elaborado pelos próprios professores. Com base de uma política de ação voltada para o desenvolvimento de condutas de responsabilidade com a qualidade do processo educativo, os estudos de Bolívar (2002, p.53), procuram evidenciar a carreira profissional do professor docente como um todo, considerando as experiências escolares desde a infância, até "entrada" no magistério, bem como seus processos de "estabilização", afastamento ou aposentadoria. A recorrência na literatura enfocando a necessidade de se imprimir um modelo de formação profissional, nos últimos anos é caracterizada por Bolívar (Ibid) como resultado de uma produção internacional que aqui tem chegado. No caso específico da formação continuada, observa-se que características predominantes no modelo econômico passam a permear os programas educacionais.

Diante da intensidade dos casos de violência e de desrespeito à integridade humana, urge à necessidade de se repensar a organização e o funcionamento do espaço educativo, a fim de formar educadores multiplicadores para construir um diálogo com a comunidade escolar, no intuito de combater situações de violência, discriminação, preconceito, intolerância, dentro e fora da escola, buscando promover a cultura da paz e a promoção dos direitos humanos em nossa sociedade.

Importa ressaltar que a dimensão dos direitos humanos, na educação escolar, perpassa por toda a estrutura curricular dos conteúdos das diferentes disciplinas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais relacionam esse entendimento por meio da categoria de temas transversais. Neste sentido, não há dúvida de que seja fundamental o

desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com a cultura da paz no contexto de uma cidadania participativa em defesa à vida.

A escola, enquanto instituição formadora de seres humanos tem o dever de trabalhar em seu interior, valores éticos em favor do respeito, dignidade e solidariedade humana. Os direitos humanos deveriam ser considerados tão essenciais quanto à alfabetização em linguagem e matemática, na educação básica. Introduzir os direitos humanos nos primeiros estágios da vida, estimula a cidadania ativa do futuro. Segundo Benevides (2000, p. 01), a educação em direitos humanos deve ir além da instrução e transmissão de conhecimentos, sobretudo, ser compreendida como um elemento fundamental para inculcação de valores éticos, humanos e sociais.

Convém ressaltar que no início dos anos 90, a educação em direitos humanos foi apresentada pelas Nações Unidas como um elemento essencial para promoção da paz, tolerância e compreensão mútua entre as comunidades e conseqüentemente, para melhoria da qualidade de vida humana.

No Brasil, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais - NEE no sistema regular de ensino, deu-se a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, que preconizava em seu art. 88: *a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade.* Posteriormente, a Lei nº 7.853/89 definiu como crime: recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula do estudantes com NEE, em qualquer curso de nível de ensino, seja público ou privado. Por conseguinte, a Lei de nº 9.394/96 (LDBEN) em seu Título II, Capítulo V, regulamenta o atendimento educacional da seguinte maneira:

Art. 58 - *entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais.*

§ 1º- *Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.*

§ 2º- *O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*

Art.59- *Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - Currículos, métodos, técnicas,*

recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades (...).

Grosso modo, a política de integração escolar, com seu aprofundamento, através da proposta de inclusão escolar, começou a gerar acalorados debates em torno das viabilidades operacionais, diante das muitas incompletudes do sistema educacional brasileiro. Cabe ressaltar ainda que, o marco histórico da perspectiva inclusiva deu-se a partir da Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. O documento foi assinado por 91 países e tem como princípio fundamental que: “ todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentam”, desempenhando um papel com compromisso dos direitos educacionais; defendendo as escolas regulares como um meio eficaz de combater à exclusão e discriminação dos portadores de necessidades especiais.

Como a meta é não deixar ninguém fora do sistema regular de ensino, esse sistema deve adaptar-se às particularidades dos alunos, sendo utilizado como metáfora o caleidoscópio - porque sua imagem corresponde a um cilindro composto por vários pedaços de vidros diferentes, coloridos e móveis, que, refletindo-se em espelhos nele existentes, criam figuras de cores e formas diversificadas. Assim como o caleidoscópio necessita de todas as partes que o compõem, se forem retiradas partes do desenho, este se torna menos complexo, menos rico, as crianças se desenvolvem e aprendem em um ambiente rico e variado; as imagens criadas pelo conjunto das partes do caleidoscópio não podem ser produzidas por um só pedaço, nem só uma parte das peças, as crianças se realizam, evoluem e aprendem quando cada uma delas sente que está trazendo uma contribuição que é única e apreciada, e que sem ela, a família, a classe, a escola, o bairro, não seriam mais os mesmos. (MARTINS,1997, p.28).

Portanto, numa época considerada como a era da informação, da comunicação e do conhecimento, é fundamental que o professor busque alternativas que viabilizem tanto as mudanças no âmbito conceitual, estrutural e funcional, quanto nos espaços de discussão e reflexão de sua práxis. Conforme os estudos apresentados por Borón (1996), os ajustes neoliberais às políticas econômicas, decorrentes da globalização, trouxeram como consequência, a exclusão de quase dois terços da humanidade ao direito básico à dignidade humana, que é o direito à sobrevivência. As mudanças presentes no cenário econômico das sociedades contemporâneas, devem ser vistas com uma certa

preocupação, pois o enfraquecimento do poder do Estado, enquanto regulador social, vem trazendo consequências desastrosas para a garantia dos direitos sociais e humanos.

Sabe-se que o neoliberalismo é compreendido como um modelo de política, cujo mecanismo de regulação é o mercado financeiro e que ele está pautado nos interesses da classe hegemônica. Neste sentido, o cenário educacional passa a ser moldado a partir das necessidades do mercado e a escola, seja ela pública ou privada, com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais e como meio de transmissão das ideias hegemônicas mercadológicas. Seguindo essa retórica, um dos principais papéis educacionais é justamente de servir de meio para a transmissão dos seus princípios doutrinários, na tentativa de ‘adequar’ os sujeitos sociais à ideologia hegemônica, com a finalidade de prepará-los para uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Em contrapartida, uma questão importante aparece no cenário das discussões sobre as políticas públicas educacionais, que é a defesa por uma educação mais humana e mais igualitária.

Considerando as particularidades do processo de socialização e construção de identidades destes sujeitos, a formação para a cidadania e democracia deve ser um objetivo irrenunciável da escola e esta afirmação passa, necessariamente, pela afirmação teórico-metodológica dos direitos humanos (CANDAUI, 1997, p. 276). Neste sentido, não se trata apenas de ensinar os direitos humanos, na sala de aula, mas em todo o universo escolar, criando espaços para discussão e mediação, diante dos conflitos e, sobretudo, considerando os valores culturais e diferenças regionais, na defesa por uma educação mais humana, mais democrática e igualitária. Para tanto, é necessário compreender o vasto e complexo universo simbólico que permeiam as práticas pedagógicas, como contributo à construção de novas configurações.

Sob os prismas políticos de conceitos como a democratização, cidadania, inclusão digital, respeito às diferenças, dentre outros, as teorias e práticas educativas são convidadas a repensar suas diretrizes. E, neste contexto, a demanda para a formação e qualificação do professor se depara com questões que interpelam sobre seus próprios fundamentos. Sem respostas prontas, muitas indagações apontam para algumas das discussões que se desdobram em parte das incertezas da atualidade. Entra em cena, pois, diferentes modelos de cursos, presenciais e a distância, fundadas em duas dimensões: a demanda para a formação e qualificação e a interação que maximiza a cultura da comunicação ampliada entre os sujeitos.

É preciso considerar que:

A teoria só adquire um caráter educativo quando ela mesma é corrigida, melhorada e aconselhada pela prática, sendo a prática quem determina o valor de qualquer teoria educativa e não o contrário.(CARR & KEMMIS,1988:139)

Assim, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social. Nas relações entre os grupos, elas intervêm na avaliação da ação, permitindo aos sujeitos explicar e/ou justificar suas condutas. E também produz um sistema de antecipação e expectativas que não obedece a uma interação e não depende de seu desenvolvimento - na verdade ela a precede e a determina. Segundo Doise (2001), uma representação constitui-se de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Ela tem por função preservar e justificar a diferenciação social, estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles. Elas são construções mentais, elaboradas coletivamente pelos sujeitos, a partir de seus referentes culturais e que atribuem significações particulares aos objetos sociais. Essas significações servem para orientar os comportamentos e práticas individuais e coletivas.

O imperativo “educação para todos” constituiu-se, pois, no discurso oficial, instituído pela própria LDB que, por meio do Art. 87, parágrafo 1º, assinalou “a década da Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996:29). Em observância aos parâmetros curriculares e atender aos termos da LDB, em seu Art. 9º, inciso I, com o objetivo de fixar metas de expansão e de melhoria da qualidade para cada nível e modalidade de ensino, e dar maior organicidade ao sistema nacional de educação, foi criado por meio da Lei n 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 09 de janeiro de 2001 que estabelecia em suas diretrizes: sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica; ampla formação cultural; atividade docente como foco formativo; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e a capacidade para integrá-las à prática do magistério, dando especial atenção à formação permanente dos profissionais da educação, revela o ideário pragmático e utilitarista da educação (BRZEZINSKI, 2010).

Seguindo a análise feita por Brzezinski (2010), para justificar o discurso da centralidade na Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino

Médio), diversos documentos oficiais foram elaborados dentre os quais, concernente à formação de professores, as diretrizes do PNE (2001-2011) orientam: “*a valorização do magistério por meio de uma política global, a qual implica simultaneamente: formação profissional inicial e formação continuada*” (BRASIL, 2001:149). Percebe-se que no Capítulo IV - item 10, o Plano aponta à necessidade de investimento de três condições básicas: formar mais e melhor os profissionais do magistério (formação inicial); criar condições de crescimento profissional, perspectivas de aperfeiçoamento e de continuidade do processo formativo (formação continuada) e promover a melhoria às condições de trabalho (salário e carreira). Nota-se que essa simultaneidade implica em assegurar um sistema que promova não apenas o domínio de conhecimentos e métodos pedagógicos, mas, sobretudo, a melhoria das condições de trabalho.

Diante desta conjuntura, na tentativa de concretizar propostas de estabilização e ajustes estruturais, tão desejados pelas políticas educacionais, foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da educação básica. E, no que diz respeito à valorização do magistério, o Art. 2º, desse Plano, trata das seguintes diretrizes:

XII- instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII- implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV- valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional (BRASIL, 2007)

Tais diretrizes indicam que o discurso oficial, movido pela racionalidade técnica, produtividade e competitividade, passa a privilegiar a questão do mérito e a produzir um novo enfoque, associado ao paradigma econômico. É oportuno ressaltar que, a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, tem levado à redescoberta da educação como componente

essencial das estratégias de desenvolvimento (Melo, 1991). Nota-se, pois, que a realidade contemporânea, marcada pelo avanço a tecnologia e mudanças nos meios de produção, com os seus reflexos na dimensão sociocultural, tem gerado sérios impactos sobre a educação, nas últimas décadas. Segundo Adorno (1995), na atual fase de desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento, a educação deve visar, primordialmente, a emancipação humana. No contexto da revolução tecnológica, o conhecimento, a iniciativa, a criatividade e a capacidade de processar e selecionar informações constitui matéria prima vital para as economias modernas. Deslocam-se as prioridades de investimentos para a formação de competências cognitivas e sociais da população. Esse deslocamento faz com que a educação adquira a centralidade nas pautas governamental e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação econômica e social. Assim, depreende-se, pois, que a legislação educacional, apesar de se apresentar como inovadora, não passou de estratégia ideológica das elites responsáveis pela gestão político-administrativa, que investiram na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal. Em termos gerais, as palavras de ordem do jargão neoliberal como modernização, privatização, qualidade total, racionalização dos recursos, competitividade, produtividade, dentre outras, passaram a fazer parte do discurso oficial e, por conseguinte, a educação passa a desempenhar papel estratégico no projeto neoliberal. Isto porque é indispensável que a educação atenda aos objetivos empresariais, de preparação adequada para o trabalho com vistas a competitividade do mercado internacional e de incorporação dos valores neoliberais que facilitem a consolidação da hegemonia.

Cabe, no entanto, considerar que, não são apenas as esferas econômica, social e política que precisam se adequar ao modelo neoliberal, mas as próprias formas de representação social, uma vez que o imaginário social precisa ser desconstruído/reconstruído para a internalização de uma nova forma de pensar o mundo. Neste sentido, convém atentar para a produção social do indivíduo que, segundo Foucault (1987), trata-se de um processo em que o indivíduo é exigido por uma representação hegemônica de sociedade, ao mesmo tempo em que o Estado, como forma de controle, intervém na hierarquização e legitimação dos saberes, implicando em uma série de práticas que produzem certo “disciplinamento” dos sujeitos e dos saberes (Varela, 1996, p.85). Diante disso, importa saber que, no contexto desses processos, as políticas de formação docente vão se configurando como pacotes fechados de

treinamento, planejados de forma centralizada, sem a devida participação dos grupos de professores envolvidos.

Recentemente, tivemos a divulgação do documento elaborado na Conferência Nacional da Educação (Conae, 2010) em Brasília-DF, para o novo PNE (2011-2020), cuja proposta alerta à necessidade de melhoria salarial e condições básicas de trabalho e propõe medidas que prescindem a organização da educação em âmbito nacional, a exemplo da criação de um plano de carreira – que abranja “o piso salarial nacional para todos os profissionais da educação”; a “jornada de trabalho em um único turno, com tempo para formação e planejamento de atividades”; a garantia de um “número máximo de alunos por turma” e por professor, dentre outras medidas consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento e a valorização do profissional da educação (BRASIL, 2010, p. 43).

No cenário das políticas educacionais, a formação do professor (inicial e continuada) passa a ser visualizada como uma estratégia de combate a crise do ensino e como um fator importante para a promoção de padrões de qualidade, almejados pela educação. A relevância dessa questão tem levado aos estudiosos e profissionais, que atuam na área, a promoverem discussões e elaborarem propostas para a formação continuada do profissional de educação. Entidades e fóruns como a Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, entre tantas outras, têm dado destaque especial à divulgação de pesquisas na área de formação e apesar de tanta retórica e discussão em torno deste assunto, ainda estamos longe de esgotar tão complexa área de pesquisa. Tomando como referência, a ideia de que a formação implica no “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, assumindo a provisoriamente das propostas de formação de determinada sociedade” (Fazenda, 2001, p.2), é fundamental, pois, compreendê-la como algo inacabado. Nesse sentido, é importante que os professores contem com estruturas e programas que os apoiem e assessorem continuamente e permanentemente em suas atividades profissionais, pois, em geral, os professores lutam para estabelecer uma identidade pessoal e profissional.

Outro ponto que merece destaque, refere-se a questão da escola, enquanto contexto de exercício profissional e de construção de saberes. Essa questão vem sendo apontada em inúmeros trabalhos, como os de Nóvoa (1992,1998); Tardif e Raymond(2000); Tardif, Lessard e Gauthier(2005) que enfatizam a importância dos

saberes experienciais produzidos no exercício da docência, dando ênfase a questão da socialização e identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho. Estes autores sintetizam essa discussão com o entendimento de que é o exercício da profissão docente que se constitui o quadro de referência da formação e da pesquisa em educação. Neste sentido, a profissão docente apresenta a especificidade de constituir-se de saberes típicos que advém de uma prática que se efetiva num lugar concreto – a escola. No cotidiano das escolas é que se constituem:

Os conhecimentos e as maneiras de ser coletivas, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhado entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (TARDIF, 2000, p.213).

Ou seja, os saberes profissionais devem ser compreendidos como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. O que significa dizer que estes saberes se desenvolvem durante toda trajetória profissional, através de um processo complexo que compreende as práticas sociais e as dimensões identitárias dos sujeitos envolvidos. Desse modo, as inconsistências e incoerências de uma política educacional que propaga um discurso de "valorização e promoção do ser humano", sem levar em consideração os diversos conhecimentos socializados no chão das escolas, vão nos afastando das soluções demandadas por todos.

Segundo Nóvoa (2010, p.157), apesar das importantes inovações pedagógicas ocorridas no último século, o modelo escolar permanece baseado no entendimento de que “educar é preparar no presente para agir no futuro”. De acordo com as suas análises, é possível detectar três grandes movimentos de contestação ao paradigma escolar. O primeiro, conhecido por ‘Educação Nova’, irrompe no interior do sistema educativo em defesa da participação ativa dos educandos e do aprender fazendo através dos métodos ativos, nos anos vinte; O segundo, ‘Educação Permanente’, surge em resposta à crise social dos anos sessenta com a desatualização constante dos conhecimentos e o inacabamento da formação, face às rápidas mutações tecnológicas e transformações permanentes das técnicas, gerando uma verdadeira ‘explosão’ da formação profissional contínua. Neste sentido, o advento das perspectivas da Educação Permanente, apesar de produzir uma ruptura com o modelo escolar, continuou, no entanto, a agir segundo a lógica escolarizante, visto que a questão central continuou a ser ‘formar’ em torno de uma formação institucionalizada: como? quando? onde? e não ‘formar-se’ na perspectiva de processo contínuo na vida de cada um (NÓVOA, 2010, p.158). Para esse

autor, a interrogação epistemológica que atravessa hoje em dia, tem origem numa crítica a uma ‘visão desenvolvimentista’ da educação e na procura de uma concepção que permita ao indivíduo ‘pensar no sentido da ação’. Assim, o terceiro movimento, manifesta-se, por meio da procura de uma nova epistemologia da autoformação, com base no balanço de vida, ou seja, na perspectiva da retrospectiva e não apenas na ótica de desenvolvimento futuro. Ou seja, a formação não é algo exterior aos sujeitos, mas se remete a um processo construído intrassubjetivo e intersubjetivamente.

Na esteira dessas reflexões, é importante destacar que esse processo de formação, mesmo sendo individual, está direta ou indiretamente ligado ao contexto social. Por isso, a necessidade de investigar quais os sentidos compartilhados pelos professores sobre as questões que envolve a práxis educativa.

Obviamente que os conhecimentos adquiridos na formação inicial dos professores não são suficientes para lidar com as complexas situações da sala de aula, a exemplo da aprendizagem e comportamento dos alunos, o relacionamento com os pais e comunidade escolar, dentre outros. Neste sentido, é preciso repensar modelos e propostas, no sentido de melhor articular não só as teorias estudadas, mas, sobretudo, às necessidades concretas de cada espaço educativo.

Em geral, percebe-se que, os programas de formação de professores apresentam um papel já definido de participação concernente ao espaço de meros receptores. Por outro lado, o exercício de confrontar a formação com o lócus de atuação dos professores exige respeito às suas experiências e às suas necessidades e abre possibilidades de participação aos professores em seu processo contínuo de aprendizagem. Isso implica superar o modelo de formação cartorial, estanque, paralelo à atividade docente.

Entende-se, pois que os conhecimentos adquiridos são representações da realidade construídas, armazenadas e refletidas ao sabor da experiência vivida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRIC, Jean-Claude. **A Abordagem Estrutural em Representações Sociais**. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. Goiânia: AB, 1998.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, São Paulo jan/jun. 2002, p.1-9. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acessado em 10/10/2006

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber

Livro, 2005.

ANFOPE -. Documentos Finais dos VI, VII, VIII e IX e X **Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 1992, 1994, 1996 e 1998 e 2000.

BENEVIDES. Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em 19/09/2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Plano decenal de educação para todos (1993/2003)**. Brasília MEC 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. **Portaria/MEC n. 13, de 05/01 de 2000**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/p13.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. **PORTARIA N° 1129, de 27 de novembro 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1016&id=15284&option=com_content&view=article Acesso em: 22 out. 2010.

_____. **CONAE 2010: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília: Ministério de Educação, 2008. (Documento-Referência).

_____. **Conferência nacional de educação básica: documento final**. Brasília 2008. Disponível em: <http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>. Acesso em: 09 set. 2010.

_____. **DECRETO N° 6.755, de 29 de janeiro 2009**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm Acesso em: 23 nov. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96)**. 1996, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n° 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/94. — Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 438 p.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º do Ato das Disposições Constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na forma prevista no artigo 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001, revoga dispositivos das Leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996; da Lei Nº 10.845, de 05 de março de 2000 e lei nº 10. 880, de 09 de junho de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art.6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, nº 136, 17 jul. 2008. Seção 1, p.1

_____. Medida Provisória nº 339 de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Emendas/Emc/emc53.htm> Acesso em: 20 abr.2010.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: **Senado federal**, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, MEC (s/d). Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 4 jun. 2009a.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 22/mai. 2009b.

_____. **Decreto nº 6.755/2009**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009c.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo escolar da educação básica 2007**. Brasília: INEP; MEC. 2009d.

_____. **Ministério da Educação. Rede Nacional de formação continuada de professores de Educação Básica. Orientações Gerais**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Resultados do Saeb atualizam panorama qualidade da educação básica. Brasília: Brasil, 2007. **Informativo**. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01 .htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

_____. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2010.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional: desafios e tendências.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

CANAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming Critical: education, knowledge and action research.** Brighthon, UK Press, 1986.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORDE, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre NecessidadesEducativas Especiais,** 29ª Ed. Brasília: 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. e RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **CEDES.** Educação continuada. n.36, 1995. p.37-44.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. **Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Anais. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

DAVIES, N. **FUNDEB: solução ou remendo para o financiamento da educação básica.** In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A.R de ; TAVARES, T. M. **Conversas sobre o financiamento da educação no Brasil.** Curitiba. UFPR, 2006

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução José Carlos Eufrásio. Brasília: DOU, 1996.

DORIN, E. **Dicionário de Psicologia: abrangendo terminologia de ciências correlatas.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa.** 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águasde Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1998. 529-542

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GÓMEZ, A. PÉREZ. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Sistemas Municipais de ensino: limites e possibilidades**. LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares. In: BRZEZINSKI, Iria (Org) São Paulo: Cortez, 2010.

JODELET, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D.(Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

ABRIC, Jean-Claude. **A Abordagem Estrutural das Representações Sociais**. In: Moreira, A. S. P & Oliveira, D. C. de (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, São Paulo jan/jun. 2002, p.1-9. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acessado em 10/10/2006

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1995

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1997.

NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação*, n. 4, jul.1991.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIÉRON, H. Vocabulário de psicologia. Madrid: Ediciones Akal, 1978.

SACCONI, Luiz Antônio. Gramática Essencial Ilustrada. 18ª ed. São Paulo: Editora Atual, 2000.

STRATTON, P & HAYES, N. (1994). **Dicionário de psicologia**. (E. Rovai, trad.). São Paulo: Pioneira.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Eds.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 283 p., 2002.

TARDIF, M.; **Sabores docentes e formação profissional**. Rios de Janeiro: Vozes, 2004.

MEC, INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007**. Brasília/DF: MEC/INEP/DEEP, 2008. Disponível: www.inep.gov.br