

VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática



ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil
16, 17 e 18 de outubro de 2013
Comunicação Científica



POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DAS CONCEPÇÕES ÀS AÇÕES PROMOVIDAS

Luana Angélica Alberti Zanatta¹

Adriana Richit²

Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo: No presente artigo nos propomos a estudar a formação de professores, retomando algumas concepções e ações promovidas pelo Ministério da Educação nas últimas décadas, analisando o desenvolvimento através do foco crítico de Libâneo sobre a realidade da escola pública brasileira. Verificamos que não existe uma definição precisa sobre o que pode ser considerada uma ação de formação, sendo assim, considera-se atividade formativa, toda ação que proporcione reflexão e desenvolvimento. Analisamos alguns programas de formação, tanto inicial, quanto continuada instituídos pelo Ministério da Educação, que visam a qualificação dos profissionais docentes, por meio dos quais prioriza-se a qualificação da educação básica pública. Contudo, segundo Libâneo (2012), impera no cenário brasileiro um modelo de escola assistencialista em que o conhecimento é colocado em segundo plano. Em face desse entendimento, a formação docente é entendida como um processo por meio do qual o professor precisa apenas apreender um conjunto de técnicas de sobrevivência docente.

Palavras-Chave: formação de professores, conceito de formação, ações de formação,

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Todavia questões importantes da educação brasileira têm sido asseguradas por legislações anteriores.

¹ Graduada em Matemática e Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias – GEPEM@T. E-mail: luana.albertti@yahoo.com.br

² Doutora em Educação Matemática. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus de Erechim, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias – GEPEM@T. E-mail: adrianarichit@gmail.com

Cury (2012) lembra que a primeira lei geral da educação data de 15 de outubro de 1827, a qual estabelecia a gratuidade do ensino e valores de mínimo e máximo do ordenado dos professores, direitos esses amplamente debatidos e ainda reivindicados pela população brasileira atualmente. Com a gratuidade do ensino, tornou-se possível o acesso das diferentes classes sociais à educação, o que até então era privilégio de alguns.

No decorrer dos anos, em face das mudanças de governos e dos projetos ideológicos desses, novas leis foram criadas, garantindo a gratuidade da escola pública a todos os cidadãos. Porém surgiram novas preocupações e uma das mais importantes é com relação à qualidade da educação promovida na rede pública e a produção de conhecimentos.

Em relação ao processo de produzir conhecimento, ressaltamos que tal processo não acontece somente no ambiente escolar, embora tradicionalmente é na escola que se evidenciam as construções mais significativas.

Ao falarmos sobre conhecimento consideramos pertinente esclarecer alguns pressupostos teóricos, os quais corroboram nossa concepção de conhecimento e que estão em sinergia com a teoria histórico-social de Lev Vygotsky. De acordo com Vygotsky, a apropriação do conhecimento pelo sujeito se dá a partir da interação dele com o meio, tanto físico, quanto social, através da mediação, mediação essa, que no contexto escolar é realizada principalmente pelo professor.

Vygotsky (apud LEITE, 2009) afirma, também, que a construção do conhecimento acontece quando da internalização de conceitos, o que é interpessoal passa a ser intrapessoal. Para ele, uma educação de qualidade é aquela que se adianta ao desenvolvimento do aluno, que oferece meios para aquisição de ferramentas, instrumentos externos e signos, instrumentos internos, que possibilitem a construção do conhecimento. A aprendizagem ocorre no contexto das interações do indivíduo com o meio, não sendo isenta da aculturação.

Quando nos referimos à aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento, invariavelmente nos reportamos à ideia de escola, sua organização e ao que ela representa no processo de formação do cidadão. Nesse sentido, consideramos que a prática docente precisa estar atenta quanto às características dos processos de ensino e aprendizagem que são promovidos no contexto escolar.

Com uma observação mais crítica, podemos perceber que algumas questões relativas ao ambiente escolar vêm sendo discutidas, seja por pessoas envolvidas no cotidiano da escola, por pesquisadores, seja pelos governantes ou ainda, pela mídia formadora de opinião. Uma das questões mais preocupantes está relacionada à qualidade da educação. Esta problemática

tem implicações na vida dos cidadãos, uma vez que é na escola que o indivíduo realiza suas maiores conquistas em termos de desenvolvimento intelectual, social e cultural.

Como destaque nas discussões sobre a qualidade da educação encontra-se a formação do professor, tanto a formação inicial, que por obrigatoriedade advinda da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se dá através da formação em nível superior de ensino, exceto para as séries iniciais do ensino fundamental que pode ocorrer em nível médio, quanto à formação continuada que deve acontecer ao longo da carreira profissional.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo confrontar as concepções de formação continuada de professores com a perspectiva de escola pública apresentada por José Carlos Libâneo. Para tanto, faremos uma breve exposição de algumas ações de formação continuada, criadas e ofertadas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), relacionando-as às ideias de Libâneo (2012) sobre a dualidade da escola atual.

Para tanto, inicialmente vamos explicitar a concepção de formação subjacente as nossas análises, tomando-a a partir das concepções evidenciadas na literatura consultada.

1 CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Vivemos em um cenário de mudanças e com isso a escola depara-se com importantes desafios, o que requer do professor um compromisso diferenciado com sua prática e com a formação dos estudantes. O professor precisa acompanhar a evolução do conhecimento, compreendendo a diversidade de formas de produzi-lo e possibilidades de socializá-lo. Esse aspecto representa uma atribuição eminente ao importante papel que o professor assume na formação social e profissional de seus alunos.

Para que a prática pedagógica de sala de aula favoreça o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do estudante, torna-se necessário que o professor promova um contexto de produção e apropriação de conhecimentos, no qual o estudante possa desenvolver múltiplas formas de aprender. Para tanto, o professor necessita de uma boa formação inicial e comprometer-se com sua formação continuada. Esse aspecto mostra que a formação docente constitui-se na via primacial para o desenvolvimento e qualificação da educação nacional.

Mas afinal, o que é formação? O que significa formar? E qual entendimento de formação continuada embasa nossas reflexões.

Ao consultarmos o dicionário de língua portuguesa de Evanildo Bechara, encontramos várias definições para o verbo ‘formar’. Apresentamos algumas delas no intuito de elucidar seu significado. Formar que dizer “dar forma a ou tomar forma de (algo); elaborar, criar ou

organizar; fazer com que conclua; dar ou receber ensinamentos morais, práticos; educar (se); criar(-se); fazer(-se) (BECHARA, 2011, p.652).

Pinto (2010, p.4) afirma que o termo formação remete a ideia de

formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança (PINTO, 2010, p.4).

Pinto (2010) traz concepções de vários autores sobre o termo formação, entre eles Fabre (1994) e Garcia (1999), que indicam que esse conceito é suscetível de múltiplas perspectivas, e relaciona formação ao desenvolvimento, como um processo percorrido pelo indivíduo até atingir a plenitude pessoal. Fabre (1994 apud PINTO, 2010), apoiado na perspectiva de Rousseau, relaciona as três dimensões consideradas indissociáveis ao processo formativo que são; a natureza, os homens e as coisas.

Garcia (1999 apud PINTO, 2010), apropriando-se na ternária estudada por Fabre (1994), descreve três meios de formação do sujeito.

A autoformação é aquela em que o indivíduo participa de forma independente e tem controle dos objetivos, processos, instrumentos e resultados do processo formativo. A heteroformação se organiza e se desenvolve por intermédio de especialistas, partindo de fora do sujeito. E a interformação é uma ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização, com a característica de troca, apoio pedagógico, podendo dizer-se que formam uma equipe de trabalho (GARCIA, 1999 apud PINTO, 2010, p.5).

A partir da aproximação entre as concepções de formação continuada, Garcia (1999 apud PINTO, 2010, p.6) elabora uma concepção, na qual

a Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999 apud PINTO, 2010, p.6).

A partir dessa concepção, Garcia (1999 apud PINTO, 2010) elabora princípios que se referem à formação docente, onde pontua que a formação continuada se constitui em fases distintas, já que a formação inicial não pode ser vista como um produto acabado, mas como o princípio do desenvolvimento profissional. Destaca, ainda, a necessidade de integração teoria-prática na formação e de como a formação recebida se reflete no desenvolvimento do trabalho docente, bem como a importância de relacionar a formação ao interesse dos participantes e

afirma que o processo de formação deve despertar a capacidade crítica dos docentes, tornando-os produtores do conhecimento não somente meros consumidores.

Pinto (2010) seguindo a perspectiva de Cunha (2003), pontua ações que podem ser considerados contextos de formação continuada

congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no lócus da escola, nas IES e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação, *Lato sensu* e *Stricto sensu* (CUNHA, 2003 apud PINTO, 2010, p.8).

Verifica-se assim que não há uma concepção única e precisa sobre o que pode ser considerada ação de formação docente. Sendo assim, acaba por ser concebida como formação, toda ação que ofereça informação, reflexão, discussões e socialização de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (RICHIT, 2010).

Nóvoa (1992, apud SANTOS, 2008, p.144) apresenta seu entendimento sobre formação e aponta para um problema que ocorre com alguns programas de formação continuada de professores, em que os mesmos são inseridos num processo que não condiz com a realidade que vivenciam, o qual recebem, muitas vezes, segundo uma imposição verticalizada (de cima para baixo).

Pela abordagem reflexiva, entende-se que o processo formativo deve se constituir fundamentalmente sobre a maneira com que o professor se relaciona com seu trabalho, fornecendo-lhe meios para um pensamento autônomo em contraposição a processos formativos mais tradicionais, organizados previamente a partir de uma lógica de adaptação dos professores a novas políticas educativas, em que predomina a difusão de questões técnicas aos diversos grupos e profissionais (NÓVOA, 1992 apud SANTOS, 2008, p. 144).

É sabido que a participação em atividades de formação por si só, não garante que teremos profissionais preparados para qualquer situação que ocorra no ambiente educacional e essa garantia dificilmente será alcançada em algum momento, pois trata-se de um cenário dinâmico, no qual ocorrem mudanças de concepções e caminhos.

Em termos de formação continuada é necessário que seja destituída sua visão como mero treinamento, instrumentalização de práticas a serem trabalhadas em sala de aula e que se reconheça seu caráter construtivo, de desenvolvimento do conhecimento e conseqüentemente profissional (RICHIT, 2010).

2 ALGUMAS AÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES

O compromisso com a qualificação da educação, perpassando a formação de professores, ganha espaço e relevância com a aprovação da LDB, que apresenta em vários momentos de seu texto indicações sobre o tema.

A LDB, no Título VI ‘Dos Profissionais da Educação’, clarifica a necessidade de qualificação do profissional da educação e em três de seus artigos trata da questão da formação do professor. No artigo 61, inciso I, menciona a capacitação em serviço, no inciso II faz referência ao aproveitamento da formação e experiências anteriores. No artigo 63, “assegura que os institutos superiores de educação manterão, inciso III, programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. O artigo 67, “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público; inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, nos dá a entender que proporcionar e facilitar as condições para que ocorra a formação seria uma responsabilidade do Estado (BRASIL, 1996).

O governo federal, através do Ministério da Educação, vem desenvolvendo na última década vários programas de formação continuada, priorizando o atendimento e a qualificação dos profissionais que atuam na rede pública de ensino. Entre os programas criados faremos um breve relato sobre os de maior abrangência e que mais se destacam no contexto educacional atualmente.

2.1 Rede Nacional De Formação Continuada De Professores

No ano 2004, o MEC, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores objetivando o fortalecimento das ações de formação continuada e uma maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a rede pública de ensino.

As IES vinculam-se a Rede por meio da participação em editais para os quais as instituições encaminham projetos que são avaliados pelo MEC e a partir da integração ao programa passam a desenvolver os materiais de orientação para os cursos que podem ser semipresenciais ou à distância.

Em 2005 foram lançadas as orientações gerais sobre a rede. Consta nesse documento que um de seus objetivos principais é promover a interação entre os saberes produzidos pelos centros de formação e os trabalhos realizados pelos professores nas práticas de sala de aula, o que lhe confere um caráter de aproximação com a realidade em que o professor está inserido.

O programa ocorre em regime de colaboração entre o MEC, IES e Secretarias de Educação. O suporte financeiro para realização das ações é oferecido pelo MEC. As áreas de formação que a Rede contempla são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas sociais, artes e educação física.

2.2 Plano Nacional De Formação De Professores Da Educação Básica (PARFOR)

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado em 2009 pelo MEC, surgiu com o intuito de elevar o padrão de formação dos professores da educação básica da rede pública de ensino. O PARFOR oferece cursos de formação em três modalidades: *primeira licenciatura* para os profissionais que atuam na rede sem ter formação para a docência, *segunda licenciatura* para quem já possui curso superior em nível de licenciatura e *formação pedagógica* para quem atua como professor e não tem graduação em licenciatura. Esses cursos são ofertados nas modalidades presencial e a distância.

Os cursos presenciais são oferecidos pela CAPES e os cursos na modalidade à distância são oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Programa é desenvolvido através de acordos de cooperação entre o MEC, representado pela Capes, com Secretarias Estaduais de Educação. Em virtude da grande demanda tornou-se possível a participação de IES filantrópicas, confessionais e comunitárias o que possibilitou a ampliação e um maior acesso (BRASIL, 2013).

O ambiente virtual do PARFOR é conhecido como Plataforma Paulo Freire, também criada em 2009 para o gerenciamento e acompanhamento do Programa. Para participar do PARFOR, o estudante encontra na plataforma os cursos disponibilizados pelas IES para professores da educação básica da rede pública, em seguida deve realizar sua pré-inscrição no sistema eletrônico e validá-la nas secretarias municipais ou estaduais de sua rede. As IES, após processo seletivo, registram os alunos matriculados.

2.3 Pró-Letramento

Segundo o portal do MEC, o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - “é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2013).

O programa é destinado aos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública, funcionando na modalidade semipresencial, e é desenvolvido em parceria do MEC com as IES que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e tem entre seus objetivos, contribuir com a qualidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, promover processos de reflexão dos docentes e construir uma cultura de formação continuada. Para o desenvolvimento do programa foram criados fascículos que tratam de forma separada os conteúdos de Alfabetização e Linguagem e os de Matemática.

O professor que tem interesse em participar do Pró-Letramento deve verificar junto à secretaria de educação do estado/município se houve ou não adesão da mesma ao programa. O curso tem duração de 180 horas para os tutores e de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 horas a distância, para os professores cursistas, para a avaliação é observada a frequência mínima de 75% das aulas além de realização satisfatória das atividades propostas.

2.4 Pró-Licenciatura

O Pró-Licenciatura é um Programa voltado para a formação inicial de professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio que atuam na rede pública de ensino sem possuir formação específica exigida por lei. É gratuito e ocorre na modalidade à distância, ofertado através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tem como uma de suas diretrizes partir da experiência dos professores para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Para participar do programa o professor deve estar em exercício há pelo menos um ano em escola pública do território nacional.

Há diversas universidades gaúchas engajadas no Programa, dentre elas a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), todas atuando no curso de Licenciatura em Matemática.

2.5 Gestar II

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II é um programa de formação continuada, destinado a professores das séries finais do ensino fundamental da rede pública, que é ofertado em duas áreas: Matemática e Língua Portuguesa. É norteado pelo objetivo de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, por meio do qual pretende-se elevar a competência e compreensão da comunidade escolar, refletindo dessa forma em toda a

sociedade. O programa tem carga horária de 300 horas, sendo 120 presenças e 180 horas para estudos à distância. A frequência mínima exigida para a certificação é de 75%.

O Gestar II é desenvolvido através da colaboração entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SAEB) responsável pela gestão do Programa, das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação que efetivam as atividades do programa, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que efetua o pagamento das bolsas ofertadas pelo programa e pelas Instituições de Ensino Superior, responsáveis por ofertar os cursos para os professores formadores/tutores e cursistas.

2.6 Portal Do Professor

O Portal do Professor foi criado em 2009 pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, com a finalidade de proporcionar aos professores um espaço para troca de materiais e experiências, enriquecendo assim a prática pedagógica. O Portal permite o acesso a conteúdos previamente selecionados que podem subsidiar a prática em sala de aula, em diferentes mídias, textos, vídeos, imagens entre outros recursos.

3 A ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE LIBÂNEO

A preocupação com o contexto educacional está longe de ser um problema somente do Brasil, pois atinge países subdesenvolvidos, em desenvolvimento e também países desenvolvidos, cultural, política e economicamente.

Tal preocupação surgiu com maior destaque por volta da metade do século XX, principalmente por questões de ordem social, exteriores a escola e ao ensino, devido à necessidade de uma melhor formação dos cidadãos, exigida pela evolução tecnológica, econômica e científica de muitos países e com o passar dos anos tornou-se tema de Seminários, Congressos e Conferências Nacionais e Internacionais.

Em 1990, em Jomtien na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, financiada e organizada pelo Banco Mundial, onde foi produzida a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, que estabelecia estratégias para uma educação para todos. A partir dessa, no Brasil foi construído o Plano Decenal Educação para Todos, tomado como base nas políticas e organizações do sistema educacional dos governos que se seguiram.

Rejeitando as concepções da escola tradicional assentada sobre a base de conteúdos cognitivos, livros e de relações autoritárias, a Declaração Mundial da Conferência de

Jomtien primava por outro tipo de escola. Para Libâneo (2012, p. 17 apud MIRANDA, 2005) a escola constituída pelo princípio do conhecimento estaria dando lugar à escola orientada para a socialidade.

Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência [...].

Conforme descreve Libâneo (2012), a Declaração tinha em seus princípios satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos e concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência.

Várias interpretações surgiram a partir da Declaração e muitas escolas públicas deixaram de lado a preocupação com o ensino dos conteúdos curriculares para dedicarem-se ao acolhimento social. As necessidades básicas de aprendizagem acabaram sendo interpretadas como necessidades mínimas e ocorreu um nivelamento por baixo da qualidade da educação acentuando assim as diferenças sociais, já que firma-se uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres.

A formação do professor seguia a política economicista do Banco Mundial de aligeiramento, já que para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que possua um kit básico de sobrevivência docente acompanhado de pacotes de livros didáticos (LIBÂNEO, 2012).

ALGUMAS REFLEXÕES

Ao analisarmos as ações de formação docente promovidas pelo MEC, descritas nesse artigo, podemos verificar que a preocupação com a qualidade da educação constitui-se na razão precípua das mudanças educacionais implementadas nas últimas décadas. Contudo, em segundo plano essas mudanças têm provocado, tal como preconiza Libâneo (2012), uma desqualificação do ensino, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento. A escola deixou de ser espaço de produção e apropriação de conhecimento e tornou-se espaço de acolhimento social (LIBÂNEO, 2012).

Embora haja uma importante parceria entre o MEC, as IES e as Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, o que possibilita uma maior abrangência dos programas e os aproxima de seu público alvo, porém como os programas não são de participação obrigatória e também não está explicitado nenhuma forma de reconhecimento

das atividades realizadas, muitos professores não tem conhecimento sobre a existência dos mesmos. Além disso, verifica-se que em geral as ações deflagradas a partir desses Programas não têm continuidade, caracterizando-os como ações pontuais e paliativas. Desse modo a formação continuada é concebida de maneira instrumental, comprometida com a superação das deficiências da formação inicial.

Percebe-se, além disso, certa incoerência entre o que se pensa e o que se pratica, já que as ações propostas ocorrem em períodos estanques sem a devida valorização do caráter contínuo da formação (RICHIT, 2010). Na maioria dos casos são ações desenvolvidas em um período determinado de tempo, sem que haja um planejamento de ações seguintes que venham dar sequência aos conceitos/conhecimentos já internalizados. Tais aspectos evidenciam uma concepção de formação pautada na lógica da escola social, tal como preconiza Libâneo (2012), segundo a qual o conhecimento está em segundo plano. Em relação a esse aspecto, Libâneo (2012, p.23), argumenta que

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (**grifo nosso**).

As críticas de Libâneo quanto à forma como vem se sobressaindo o papel assistencialista e de socialização da escola, não valorizando suficientemente os conteúdos formadores e reduzindo a aprendizagem aos conhecimentos mínimos, evidenciam que a formação continuada dos profissionais da educação vem ao encontro dessa tendência, já que seguindo essa linha, para a aprendizagem de conteúdos mínimos, basta um professor que possua um kit de conhecimentos básicos e algumas técnicas para repassá-lo.

Os profissionais da educação atualmente passam por um período de desvalorização, tanto pela falta de reconhecimento pelo importante papel que desempenham na sociedade, já que hoje em dia é comum ouvirmos depoimentos de professores que sofrem agressões físicas em sala de aula, quanto pelo mísero salário que a classe recebe. Apesar dessas circunstâncias espera-se do professor uma conduta pautada na ética, moral e profissionalismo.

Temos por certo que uma formação inicial construída em base sólida e uma formação continuada qualificada são de fundamental importância para a qualificação da educação e a superação do caráter assistencialista da escola. Para além desse fator, deve estar também a conscientização sobre o significado de seu papel para o desenvolvimento social, o

compromisso com a formação continuada e com a prática, a reflexão sobre sua prática, o espírito crítico, o comprometimento e sua aceitação como ser inacabado, portanto desafiado a busca incessante pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 Maio 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 03 Jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas de Formação de Professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em 04 Jun. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por>>. Acesso em: 31 Maio 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, FURG. Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/programas/prolic>> Acesso em: 25 Jun. 2013.

LEITE, Carla Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos Ruiz; PRANDI, Luiz Roberto. **A aprendizagem na concepção histórico cultural**. Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2900/2135>>. Acesso em: 01 Jun. 2013.

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>>. Acesso em: 06 Maio 2013.

PINTO, Carmen Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. **Formação Continuada: Ampliando a Compreensão Acerca Desde Conceito**. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/19/19>>. Acesso em: 31 Maio 2013.

RICHIT, Adriana. Apropriação do Conhecimento Pedagógico-tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores. 279 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89411447005>>. Acesso em: 06 Jun. 2013.