
FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA CRÍTICA

José Renato Polli¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre os pressupostos teóricos fundamentais de um processo de formação docente em perspectiva crítica. A Pedagogia Crítica tem como grandes referências as produções dos pensadores da Escola de Frankfurt e, em outra tendência, as influências de Antonio Gramsci, intelectual italiano que se inspirou no marxismo. Na tendência frankfurtiana, há um consenso em atribuir ao educador brasileiro Paulo Freire o protagonismo original do pensamento educacional crítico. A tendência denominada pedagógica histórico-crítica, que em grande medida se inspira em Gramsci, também conquistou grande expressão no pensamento educacional brasileiro. A partir do debate com algumas obras de referência, de autores destas duas expressões críticas, propomos como cerne de sua preocupação formativa o desejo de promover o ideário emancipatório por meio da educação, com vistas a superar as realidades contraditórias verificadas na adoção do modelo liberal de sociedade.

Palavras-chave: Emancipação; Pedagogia Crítica; formação docente.

TEACHER TRAINING IN CRITICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This Article has as objective to promote reflection on the fundamental theoretical assumptions of a process of teacher training in critical perspective. The Critical Pedagogy has as great references to the productions of the thinkers of the Frankfurt School, and in another trend, the influences of Antonio Gramsci, Italian intellectual that he was inspired by marxism. The Frankfurtian trend, there is a consensus in assign to Brazilian educator Paulo Freire the protagonism of original educational thinking critically. The pedagogical trend called historical-critical, which to a large extent inspired by Gramsci, also won great expression in Brazilian education. From the debate with some reference works, authors of these two expressions, we

¹ Doutor em Educação – FEUSP e docente no Unianchieta

propose as critical core of its formative concern the desire to promote emancipatory ideals by means of education, with a view to overcoming the contradictory realities encountered in adopting the liberal model of society.

Keywords: Emancipation; Critical Pedagogy; teacher training.

INTRODUÇÃO

Com o crescente aprimoramento das políticas públicas educacionais que garantem o acesso à escola para a maioria das crianças, jovens e adultos brasileiros, o debate sobre qual educação queremos e que tipo de formação deve permear o trabalho dos educadores, a partir de uma determinada concepção de educação, tem promovido uma articulação em vários segmentos da sociedade na defesa de uma escola pública de qualidade para todos.

Há indícios da necessidade de promover mudanças na estrutura e organização dos sistemas de ensino, bem como nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. A formação inicial e permanente de educadores aparece, no bojo dessas mudanças, como tarefa primordial, dentro de novas concepções de educação, para a formação de cidadãos ativos, voltados para a busca de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

A existência de descompassos e da falta de diálogo entre educadores, planejadores e gestores escolares gera uma série de incompreensões, queixas e conflitos, ocasionados por ambos os lados. Os educadores sentem-se, muitas vezes, usados como objetos de experiência, imaginando-se desrespeitados em seu ritmo de trabalho, seus interesses e necessidades. Além de, geralmente, apontarem um descompasso na relação entre teoria e prática, uma falta de padrão entre o que se diz e o que a eles é exigido. Já os gestores, queixam-se de resistências às mudanças e falta de comprometimento por parte de muitos educadores.

A defesa de modelos tidos como “soluções *sine qua non*” para os problemas educacionais do país, bem como os modismos que tomam forma em momentos específicos da história da educação no país acentuam esses descompassos, já que sempre há uma expectativa de que algum modelo venha a suprir todas as necessidades

dos atores envolvidos no processo educacional. Quase sempre não há uma reflexão profunda sobre os limites e possibilidades de cada concepção e forma de percepção sobre o que é educar. No processo histórico, verifica-se a descontinuidade e um esquecimento das ideias e modelos anteriores e uma conseqüente adesão sem espírito crítico a uma moda imposta e uma cobrança de resultados nem sempre relacionada a uma clara concepção de educação.

É pensando nas possibilidades e limites que o processo educativo enseja que a formação docente deve fugir dos modismos e se constituir como permanente reflexão. Não deve haver expectativas e esperanças em relação a uma “nova” abordagem que solucione todos os problemas.

Desde o início da década de 90, com menor grau de variação nas última décadas, a educação brasileira esteve influenciada pelo pensamento tecnicista neoliberal, que pela força discursiva e forte atuação política de organismos internacionais como o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO, constituiu-se a partir da marca do fenômeno da flexibilização. Dentre os aspectos mais visíveis desse processo estão as desregulamentações a partir da fala enviesada da descentralização, a imposição de padrões curriculares, a institucionalização da técnica como referencial teórico e, por conseqüência, uma perspectiva de formação docente pautada por essa lógica tecnicista. Alguns conceitos como “expectativas de aprendizagem”, “habilidades e competências”, em especial, deram forma a um processo de despolitização na construção do discurso da formação “continuada” docente, conceito que se contrapõe ao de “formação permanente” nas concepções mais críticas.

Vários autores têm apontado para esta realidade. Santos (2004), inspirando-se em autores críticos, menciona uma “cultura do desempenho”, a criação de novos interesses e valores, que indicam a performance com ação central das políticas educacionais capitaneadas pelo Estado, especialmente agindo na construção de uma identidade profissional dos educadores que abre mão da criticidade. A autora defende que tais políticas caminham de forma oposta às concepções críticas, na medida em que, numa visão utilitarista, preocupam-se mais com a eficiência dos sistemas, os custos, a eficácia e a adequação ao mercado (SANTOS, 2004).

Em vários países, como na Inglaterra e Nos Estados Unidos, a ideia de desempenho profissional, própria do mundo empresarial, ganhou corpo na elaboração

de políticas de formação docente, condicionando a progressão salarial vinculada ao ensino de conteúdos preestabelecidos e medição dos resultados dos alunos por meio de testes que em nenhum momento abrigam a possibilidade da avaliação da formação humana. Em tal processo, os gestores escolares desempenharam papel central no estabelecimento dos merecimentos e punições, muito subjetivamente definidos a partir de preferências pessoais. Sob esta perspectiva, instituições superiores responsáveis pela formação inicial do professor, abdicando da intenção de formar em sentido amplo e holístico, foram estimuladas a oferecer “programas preparatórios” para os ingressantes na carreira docente, levando a uma desqualificação da profissão, reduzida à “capacidade técnica do educador” (Ibidem, p. 1150).

No bojo dessa dinâmica, os elaboradores de políticas públicas faziam subentender que a prática da contabilização de resultados estaria conectada e legitimada pelo “interesse público” em demonstrar o “uso dos recursos” e a “qualidade dos serviços”. A própria noção de qualidade, acabou restrita a características operacionais de economia, eficiência e efetividade e controle através de sistemas de auditoria. (Ibidem, p. 1150).

Reúnem-se um conjunto de habilidades/capacidades/competências, centradas no conhecimentos/conteúdos que as crianças devem aprender e que o professor deve ensinar. Nesta perspectiva restrita, reduzem o processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, à instrução, limitando as enormes possibilidades de formação de nossa infância e nossa juventude para seu desenvolvimento pleno e a produção de uma nova vida (FREITAS, 2003, p. 1116).

No cotidiano da escola, ainda segundo a autora, a agenda dos educadores e alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, sob esta perspectiva, submetem-se ao que as autoridades definem como “indicadores de desempenho”.

Considerando os processos de formação docente que priorizam apenas os fatores cognitivos e operacionais, Gatti (2003) adverte que essa concepção, por considerar que oferecer conteúdos e priorizando a racionalidade dos educadores, possibilita produzir mudanças em posturas e formas de agir. Definindo essa postura como limitada, a autora indica que os processos de aquisição do conhecimento estão inseridos numa complexidade socioafetiva e cultural.

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em

contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem (GATTI, 2003, p.197).

As interações sociais que ocorrem no âmbito da prática educativa constituem-se como processo, elas mesmas, de formação permanente, já que as experiências culturais diversificadas se entrecruzam na partilha entre os sujeitos da formação, que criam novas práticas em conjunto, através de redes de troca de informações e de comunicação de experiências. As chances do aumento da consciência do papel social do docente nas relações com os discentes se verifica na medida da proximidade de sua prática com a realidade das comunidades em que trabalha (Ibidem, p. 201).

Portanto, inserida no debate sobre a formação docente, está a reflexão sobre os conceitos que, frequentemente, são tomados como sinônimos. Noções como as de treinamento, reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, formação em serviço, desenvolvimento profissional, não são fruto de uma questão semântica. Há equivalências entre os conceitos, mas eles não são sinônimos. Como dizem alguns autores, a escolha dos termos dependerá da concepção de formação em que se referenciam.

Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, são totalmente inadequados para uma visão pedagógica contemporânea e progressista de linha crítica. Capacitação, outro termo muito utilizado não é sinônimo de formação continuada ou formação permanente, mas tornar alguém capaz e hábil para o exercício de uma tarefa educativa não é algo totalmente inadequado. Não a capacitação como convencimento, mas, sobretudo, como desenvolvimento de saberes.

Formação continuada, educação permanente e educação continuada são termos mais utilizados, embora não similares. Formação continuada são processos de formação daqueles que já finalizaram sua formação inicial e já exercem a profissão docente, que podem discutir projetos e ações inseridos num contexto histórico e social, com a finalidade de promover o conhecimento necessário para a transformação da realidade. Formação permanente, na linha da Pedagogia Crítica freireana, apresenta-se como termo mais amplo e adequado, já que todo o processo vital inclui a necessidade de aprendizagens, já que somos seres inacabados e em construção. Da mesma maneira, a

educação formal está inserida nessa dinâmica de permanente aprimoramento pessoal, incluindo a preparação para a atividade docente.

É a partir desta premissa básica, que a Pedagogia Crítica, aos moldes do pensamento educacional de Paulo Freire, vê a formação permanente como contraposição à chamada “formação continuada”, esta última centrada nas ideias de reciclagem e treinamento (SAUL, 2009).

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Para Freire, o ser humano é um ser inacabado e em permanente processo de aprimoramento, daí a noção de formação permanente estar relacionada a todo processo humano vital. Na prática docente propriamente dita, faz-se necessário procurar perceber as teorias subjacentes às práticas dos educadores, mesmo que eles ou elas não sabiam defini-las. Num “que-fazer” há uma teoria embutida (idem, ibidem).

A formação permanente em perspectiva crítica constitui-se como grande desafio para a educação brasileira. Possui características que chocam com as estruturas burocráticas dos sistemas educacionais.

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.260-261).

Na mesma linha de preocupação, os autores da referência anterior, se preocupam, como Gatti (2003), com a valorização do trabalho docente, que ocorre pela iniciativa de “dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261). Porém, diferentemente

da tendência libertadora freireana, os autores ainda assumem no seu discurso, termos como “habilidades” e “formação contínua”.

1. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NO BRASIL

A primeira iniciativa voltada para a formação de educadores no Brasil data de 1820, com o trabalho desenvolvido pelas escolas de ensino mútuo, com objetivo de preparar os docentes e instruir para o domínio de métodos de ensino. Com a influência dos ideais republicanos da Revolução Francesa, surgem os primeiros cursos de formação docente nas “escolas normais”, frágil iniciativa, que dura até 1870, quando a instrução primária se torna obrigatória. Com a defesa do direito do acesso à escola, surge a necessidade de organização de redes e sistemas educacionais articulados, o que, a partir da década de 1930, toma corpo quando a educação passa a ser tratada como questão nacional.

Nos anos 60, a preocupação principal foi formar docentes para a convivibilidade, as habilidades de relacionamento interpessoal, os aspectos afetivos da educação. Nos anos 70, com a importação de uma visão tecnicista em educação, predominou a formação voltada para domínio de técnicas e métodos de ensino, recursos e mecanismos de avaliação. Nos anos 80, especialmente com o ideário da redemocratização do país, intensificaram-se movimentos na sociedade para que a formação docente estivesse conectada ao discurso da melhoria da qualidade da educação. Com a constituição de 1988, a ideia da qualidade e todos os seus derivados entraram com força no discurso educacional. O ápice regulatório das políticas públicas mundiais para educação das últimas décadas, no entanto, foram os postulados da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, que propugnava priorizar a educação básica e a formação docente como forma de corrigir a ineficácia do sistema educativo.

No Brasil e na América Latina, conforme apontado anteriormente, por influência de órgãos como a UNESCO e a CEPAL, aplicou-se, a partir, sobretudo da metade dos anos noventa e nos anos 90, considerados por historiadores como as décadas perdidas, a chamada versão enxuta da conferência de 1990, com o discurso de que o problema de recursos não existia, ao contrário, a questão era de simples contabilização dos mesmos para a manutenção dos sistemas. Uma clara adesão aos princípios neoliberais, que

deram forma, posteriormente, a todos os retrocessos e flexibilizações que se sucederam, como a LDB imposta, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Municipalização imposta e o desprezo pela Educação infantil e pelo Ensino Superior. Programas de formação docente que seguiam a linha da versão enxuta da conferência de Jontiem, como a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica, o Pró-letramento, o Programa de Incentivo à Formação Continuada de professores do Ensino Médio, o PDE e o Programa de Apoio à leitura e escrita, bebiam dessa fonte regulatória, cuja visão financista, atribuía apenas ao problema do como fazer superar as dificuldades dos sistemas de formação docente.

O discurso das habilidades e competências propunha a centralidade da formação nos conteúdos escolares, abandonando a prática reflexiva e estudos teóricos, ajudando a formatar uma visão vigente de que o problema é a instrução e a capacidade do professor. As medidas de avaliação e os PCNs impuseram uma lógica restrita à produção e desenvolvimento de atividades laborais em detrimento da formação integral (FREITAS, 2000). Se os anos 90 foram, como se dizia “a década da educação”, o que nela se verificou foi uma política de ajuste e enxugamento dos recursos do Estado para as políticas sociais e o direcionamento de recursos públicos, subordinando o país aos ditames do Banco Mundial e à lógica do mercado (FREITAS, 2003, p. 1097).

Nas políticas de formação, ao invés da profissionalização, predominou a flexibilização, centradas numa pedagogia tecnicista retomada dos anos 60 e 70, e na ideia do desenvolvimento de competências. As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica (CNE, 2002) “materializavam essa concepção do ponto de vista da organização institucional e da estrutura curricular” (Ibidem, p. 1097).

Ancorados numa visão política neoliberal estes programas não contribuíram para a formação ampla e integral de educadores comprometidos socialmente valorizados e tecnicamente preparados. Ao contrário, reforçaram a transferência da formação de educadores do campo da educação para colocá-la no campo da formação estritamente técnico-profissional, numa visão pragmática baseada em reformas educacionais de diferentes países, fundadas na epistemologia da prática e na lógica das competências. (Ibidem, p. 1102). A ênfase técnico-profissionalizante rebaixou as exigências no campo teórico e epistemológico, desmerecendo o espaço de formação nas universidades públicas e incentivando a chamada “formação em serviço”, negando também a

construção da identidade docente como trabalho intelectual e de pesquisa em educação. (Ibidem, p. 1107). Entrava em cena o caráter da regulação das políticas por meio da ação decisiva do Estado, impondo medidas como os PCNs (o que se deve ensinar), as Diretrizes e Referenciais (como desenvolver os conhecimentos), as Competências Necessárias (como preparar os professores) a Avaliação de Desempenho (sistemas como o SAEB, ENEM, ENADE) e o Controle do Trabalho Docente e da Formação (processos de certificação e acreditação de cursos e instituições).

2. TENDÊNCIAS CRÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Diferentes concepções, baseadas em diferentes pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos se confrontam no campo da formação docente. É preciso avaliar criticamente quais são essas tendências para ajudar a superar a dicotomia entre teoria e prática (ALTENFELDER, 2005). Em diferentes momentos históricos, podemos detectar diferentes concepções e programas de formação continuada. Faz-se necessário compreender esses movimentos para desvelar o que está encoberto, numa visão crítica que nos permita perceber o que realmente conta como necessidade dos educadores. Neste espaço, abriremos mão de comentar a tendência tradicional, a escolanovista e a tecnicista, para apontar apenas os pressupostos das tendências críticas.

2.1. A TENDÊNCIA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

Tem como pano de fundo a denúncia das desigualdades sociais e o papel ideológico da escola na manutenção da ordem social injusta. Trata-se de um avanço para compreender as relações entre escola e sociedade, a dependência desta em relação àquela e frequentemente é acusada, injustamente, de “mecanicista”, pois não conseguiria observar o papel transformador da escola. Foi bastante presente no contra discurso educacional dos anos 70 e 80. Pierre Bourdieu, grande sociólogo francês que deu base teórica para essa concepção, reconheceu em seus estudos, possibilidades de emancipação através da escola. Os estudos que apontam a ineficácia dessa tendência são fracos teoricamente.

2.2. A TENDÊNCIA CRÍTICA

Comporta várias expressões, mas em geral vê o trabalho educativo como dinâmico e dialético, observando as contradições sociais inerentes ao modelo capitalista de sociedade e a possibilidade de superá-las. Admite tanto a aprendizagem através de práticas dialógicas, libertadoras (Paulo Freire) com vistas a democratizar o acesso à cultura e produzir uma condição para a conscientização (ação e conhecimento se imiscuem) e a superação da realidade social injusta, quanto a aprendizagem como instrumento de operacionalização de saberes para a prática transformadora (Dermeval Saviani) numa perspectiva histórico-crítica. O educador nem recai na valorização absoluta do cotidiano, desprezando a teoria, nem diviniza o teórico em detrimento do prático. O professor é visto como agente social para a transformação, não como técnico. No entanto, o déficit de formação teórica provocado pelas invasões ideológicas do neoliberalismo no Brasil dos anos 90, o enfraquecimento das universidades e o incentivo ao desprezo pelo saber acadêmico, produziram efeitos perversos no avanço dessa tendência nas últimas décadas. Como alerta o geógrafo Milton Santos (2000), em seu livro “Por uma outra globalização”, isso é resultado de uma perversidade sistêmica que levou ao empobrecimento intelectual.

Segundo Henry Giroux, citado por Torres (2001) a Pedagogia Crítica é um conjunto de trabalhos diversificados, de saberes educacionais identificados com o trabalho do fundador Paulo Freire, que foi influenciado pela teoria social europeia e que mais recentemente veio a influenciá-la. Seu discurso está associado ao desnudar de formas opressivas de relações, tentando apontar ideologias e impedimentos para a emancipação humana. Inicialmente mais ligada ao discurso ortodoxo marxista, a Pedagogia Crítica recentemente aproximou-se da Teoria Crítica da Sociedade, avaliando os meandros da reprodução social, a constituição dos modelos democráticos de sociedade, os obstáculos à aprendizagem, as estruturas de dominação, entre outros problemas. Tem afinidade com as teorias cognitivistas e do desenvolvimento moral, constituindo-se como uma das mais abrangentes pedagogias, analisando os contextos maiores que deram forma ao sistema educacional, numa posição historicista genérica, avaliando o papel da subjetividade e das formas comunicativas na aprendizagem (cf. Torres, 2001, p. 243-247).

Felizmente, Paulo Freire vem sendo reconhecido mundialmente pelas suas recentes vinculações à Teoria Crítica da Sociedade, corrente de pensamento fundada pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Fala-se de uma “Pedagogia Crítica”, da qual Freire seria o fundador. Mesmo sendo ignorado pelas políticas públicas de formação das últimas décadas, que preferiram referenciar-se em autores que substituíram reformas conservadoras em seus países e assessoraram as mesmas no Brasil, Freire sempre insistiu que o processo de formação inclui tanto a necessidade de uma sólida e rigorosa formação teórica, quanto uma prática emancipatório-política.

CONCLUSÕES

Nas últimas décadas, a produção de diretrizes de formação provida dos órgãos competentes, sustentava-se na lógica de competências e aplicações teóricas experimentadas em outros países, com forte tendência pragmatista e escolanovista. A aproximação com o trabalho ocorre, segundo essas tendências, na redução à prática individual e técnico-profissionalizante, tentando adequar a prática educativa às dinâmicas da lógica do mercado de trabalho, com predominância no conceito de competência, que enfatiza a individualização dos processos e a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional (FREITAS, 2002, p. 1108).

A conformação subjetiva dos educadores e educandos os insere nessa lógica da competitividade, sua adaptação à empregabilidade e à laboralidade. A regulação do trabalho via desenvolvimento de determinadas habilidades, modelos didáticos e capacidades, direcionam o campo da formação. Modelos de desempenho de professores pautados nesse paradigma foram implantados nos EUA, Canadá e Chile (Ibidem, 1109).

Essas medidas estão relacionadas às propostas de reforma do Estado, especialmente por influência de órgãos como a CEPAL e a UNESCO, que ditaram as regras do papel para a elaboração das políticas públicas, dentro da ideia de um Estado Mínimo e contabilizador de recursos. A centralidade do discurso na utilização de ferramentas da informática como caminhos para superação dos problemas de formação é levada ao patamar de dogma.

Entra em cena também a premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores, sobretudo reforçando o caráter meritocrático e individualista dos resultados. Os princípios progressistas da formação, como a solidariedade, a cooperação, o compartilhamento, são substituídos pelo ideário da competitividade.

Iniciativas correlacionadas a essa perspectiva de formação, com centralidade no processo de avaliação são os chamados “pactos” pela educação, pela aprendizagem e o letramento. As políticas educacionais de formação inicial não rompem com essa concepção, que tomou forma nos anos 90 e início dos anos 2000 (Ibidem, p. 1112). Na contramão, cresce o setor privado e o conseqüente esvaziamento dos cursos de formação de professores, bem como o pouco investimento em ampliação da jornada escolar, a implantação da escola em tempo integral e a revisão das jornadas de trabalho dos educadores.

Por trás dessas políticas, está a concepção neoliberal de mundo que indica quais são as “matrizes de competência docente”.

As bases legais, como a LDB, o ECA, a Constituição, os PCNs, no bojo da reforma do Estado Brasileiro, legitimam o caráter desse modelo de avaliação, reforçando a dimensão técnico-instrumental do trabalho docente. Os documentos que derivam dessa orientação geral suprimem o debate sobre formação assentado numa concepção crítica de educação, que prioriza a formação em seus aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético.

Nessa linha de trabalho, os educadores, para construir um novo modelo de escola, deveriam ajudar a romper com a fragmentação disciplinar, juntando-se em uma unidade metodológica, no trabalho coletivo e interdisciplinar. Os estudantes deveriam conseguir condições de auto-organização, bem como os pais e os movimentos sociais, para influírem na gestão da escola. Pressupõem-se nesse modelo a gestão democrática do projeto pedagógico da escola e o compromisso com a emancipação social na junção de esforços da escola com outros organismos da sociedade (Cf. FREITAS, 2003, p. 1117).

As armadilhas de uma gestão pautada pela lógica da contabilização de recursos podem levar à opção pelo “menor custo”, em detrimento da ampliação da valorização do magistério. Faz-se necessário pensar uma política de formação que priorize a superação dessas influências negativas da visão tecnicista e um esforço por retomar a tradição de lutas em torno a uma formação integral, humanista, progressista. Essa

retomada ajuda a indagar sobre qual modelo de educação queremos desenvolver e para que tipo de sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Paulo Freire, pedagogia crítica e as tarefas do estudioso crítico ativista*. Revista e-curriculum. Pós-graduação em Educação: Currículo. São Paulo, PUC-SP, v.78, no. 3, Dezembro de 2011.

ALTENFELDER, Anna Helena. *Desafios e tendências em formação continuada*. Revista Construção Psicopedagógica, v. 13, no. 10. São Paulo, 2005. <Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542005000100004&script=sci_arttext> Acesso em 02.07.2013.

BRANCO, Cristina. *Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática*. <Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf> Acesso em 02.07.2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. Revista Educação e Sociedade, vol. 24., n. 85, p; 1095-1124, dezembro 2003. <Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 02.07.2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Responsabilidade, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnismo?* III Seminário de Educação Brasileira, CEDES, Simpósio PNE: Diretrizes para a avaliação e regulação nacional, fev/2011.

GATTI, Bernardete A. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. Cadernos de pesquisa, no. 119, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05.12.13.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2013.

GENTILI, Plabio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. *A falsificação do consenso - simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, no. 68, dez/99, p. 239-277.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. *Formação de professores na cultura do desempenho*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, no. 89, p. 1145-1157, set/dez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

_____. *Interlocuções pedagógicas – conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Everson Araujo; ARAUJO, Clarissa Martins de. *Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire, 29-22. 12.2005, Recife. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 05.12.2013.

TORRES, Carlos Alberto. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.