

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E SUIÇA

Maria Lourdes Gisi

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR
maria.gisi@pucpr.br

Maria-Isabel Voirol-Rubido

Universidade de Genebra – Suíça
maria-isabel.voirol-rubido@unige.ch

Resumo

A formação continuada docente propalada como essencial nos diferentes setores sociais, pelos avanços no campo técnico-científico é encontrada em documentos internacionais, em discursos para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Por estar ancorada nos índices obtidos em avaliações de larga escala, responsabiliza os professores pelos resultados ou assume caráter instrumental sem reflexão sobre dificuldades do contexto escolar e desvinculada da formação inicial. Analisar políticas docentes de formação continuada e profissionalização de professores no Brasil e na Suíça evidencia convergências sobre a compreensão dessa formação, quanto a orientações centradas em mudanças curriculares, com base em avaliações de larga escala e diretrizes de políticas docentes.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Básica; Políticas Docentes.

Abstract

The teachers' continuing education promoted as essential, in different social sectors by advances in technical and scientific has been found in international documents, in speeches to the improvement of student learning. Since it is anchored in the indexes obtained in large-scale assessments, it makes the teachers responsible for the results or it assumes an instrumental character without reflection on the difficulties of school and it is disconnected from context of initial formation. Analyzing teachers' continuing education policies and teacher's professionalization in Brazil and

Switzerland highlights convergence on the understanding this kind of formation, regarding the guidelines focused on curricular changes, based on large-scale assessments and teacher policies guidelines.

Keywords: Continuing education; Basic education; Teacher policies.

Introdução

Este estudo tem como objeto de investigação as políticas de formação continuada de professores no Brasil e na Suíça. Cabe ressaltar que não se tem a intenção de buscar uma uniformização dos dados levantados, preservando a singularidade de cada país, o seu processo histórico que lhes confere uma característica única. Conforme indica Franco (2000), os estudos comparativos assentam-se no “[...] conhecimento das diversas experiências com seus trajetos próprios de interrogações e de imprevistos [e comportam uma] análise crítica [...]” (p. 199). Analisar as políticas de formação continuada de professores da educação básica, considerando sua organização e desenvolvimento no campo educacional no Brasil e na Suíça e suas convergências é o caminho proposto.

O estudo toma como referência a teoria de campo de Bourdieu (2004) considerando as políticas de formação de professores como um sub-campo do campo educacional. Nesta perspectiva cabe analisar como se organiza o campo, quais os agentes que atuam nele e quais as influências existentes que favorecem ou não a autonomia do campo.

O campo das políticas educacionais, em especial, a partir da década de 1990 vem sendo fortemente influenciado por organismos internacionais, destacam Shiroma e Evangelista (2011), Shiroma (2011) e Feldfeber (2007), na tentativa de favorecer um alinhamento com as exigências do mercado, tornando frágil a autonomia do campo na definição de políticas educacionais. No que se refere à formação continuada que tem sido enfatizada pela UNESCO, Rodrigues (2014) considera que a ideia da: “[...] educação ao longo da vida é amalgamada como concepção ajustada a esse sistema educacional ‘ampliado’ [...] respondendo às críticas à rigidez dos sistemas educacionais e modelos pedagógicos ultrapassados (p. 219). Se refere ao professor como animador, ao reconhecimento de aprendizagens anteriores e à ênfase no pragmatismo, mobilizando o indivíduo a ser empreendedor, o que pode ser



compreendido, Foucault¹ (2008, p. 366) como o indivíduo que adere voluntariamente às demandas do mercado. As políticas educacionais se encontram alinhadas a estas diretrizes internacionais. Aspectos esses que encaminham esta investigação sobre como se apresenta a política de formação continuada de professores da educação básica nos dois países.

O Caso do Brasil

Na análise da formação continuada no Brasil apresenta-se inicialmente a organização da educação básica e na sequência, com base na legislação atual, a formação docente estabelecendo sua relação com o processo de profissionalização e, como exemplo, a proposta de formação continuada para professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná/Brasil.

Organização da educação básica no Brasil

A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 que altera o artigo 208 da Constituição Federal ficou estabelecido “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, assegurando oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009a). Constando posteriormente na Resolução nº 12.796/2013, Art. 4.º, inciso I – “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (Brasil, 2013). Destacamos que 84% dos estudantes de educação básica do Brasil são atendidos pelo sistema público de educação (INEP, 2015).

O Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014, também, reafirma nas Metas 1, 2 e 3 a obrigatoriedade da educação básica nessa faixa de idade (BRASIL, 2014). Esta obrigatoriedade é recente, pois até os anos 1970, nas Constituições brasileiras, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024/1961), na Lei Federal n. 5.692/1971 e na legislação complementar era prevista, somente para o primário (séries iniciais do ensino).

¹ Foucault discute o neoliberalismo americano e a figura do *homo oeconomicus* como elemento básico de uma nova razão governamental surgida no século XVIII.

Fomação continuada: a configuração do campo

A formação continuada vem sendo considerada como essencial nos diferentes setores sociais, em especial, no século atual, no qual os avanços no campo técnico-científico têm sido velozes e constantes. A preocupação com uma formação que ocorra após a titulação profissional dos professores que atuam na educação básica é enfatizada nos documentos da UNESCO e tem sido frequente do Brasil. Como lembram Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 203, grifos dos autores) ao assim se expressarem:

Como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à 'qualificação', ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque os modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia.

Mas uma maior ênfase na formação continuada de docentes ocorreu simultânea à da implantação de políticas que favoreceram o aligeiramento da formação inicial com a criação dos Institutos e dos Cursos de Normal Superior, previstos no Artigo 62 e no parágrafo 4.º do Artigo 87, das Disposições Transitórias da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), porém hoje já revistos. Tal equívoco não poderia perdurar, visto que a formação inicial precisa ser compreendida como o pilar do processo de formação de professores, como argumenta Cury (2004 apud BRASIL, 2006) ao enfatizar “não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização” (p.15).

Complementando, o autor explica ser a profissionalização “[...] o elo entre as duas modalidades de formação”. Caracterizando a formação de professores como “[...] um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (Cury, 2004).

Do mesmo modo não se pode atribuir à formação continuada a possibilidade de resolver todos os problemas da educação como tem sido propagado nos discursos da



UNESCO, conforme indica Rodrigues (2014, p.205). A educação ao longo da vida tem sido enfatizada por aquela organização, sendo que na década de 1990 tal formação passa a assumir uma perspectiva vinculada a um novo projeto educacional para o século XXI.

Nas últimas décadas, as proposições para a melhoria da formação inicial e continuada de professores, segundo Dourado (2015), foram várias. E, se as justificativas para a proposição de formação continuada² têm sido constantes e apoiadas por diferentes argumentos, seu entendimento tem sido diverso, abrangendo desde cursos mais rápidos (de extensão) até aos ofertados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, inclusive com mudança na modalidade de sua oferta, sendo cada vez mais frequente cursos a distância. Se acrescem a esses, aqueles sob a coordenação do governo federal³ em regime de colaboração com estados e municípios, iniciativas de secretarias da educação, de instituições de educação superior (universidades, centros universitários, faculdades, institutos) e das próprias escolas de educação básica.

Em relação à produção científica do campo da educação sobre formação continuada de professores Prada, Vieira e Longarezi (2012) pesquisaram trabalhos apresentados no GT8 (Formação de Professores) da Anped, nas reuniões anuais de 2003 a 2007, constatando diferentes ênfases nos estudos, tais como: no professor reflexivo, na realização de pesquisas que contemplem a prática do professor. Bello, Penna e Silva (2015) destacam pesquisas realizadas pela pós-graduação *stricto sensu* e consideram que esta produção influenciou a configuração do campo e causa preocupação ao se constatar que dos 204 resumos, 133 não evidenciaram aporte teórico o que pode indicar fragilidade nos estudos sobre políticas de formação de professores no que se refere a base epistemológica.

² Sobre educação continuada Gatti (2008, p.57) evidencia a dificuldade de precisar o seu significado, por se referir “[...] aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou [...] ingresso no exercício do magistério, [...] compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [... participação em] congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições”.

³ Para essa oferta, o governo federal implantou em 2004, uma “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” na qual a participação do professor nos cursos oferecidos vincula-se ao plano de carreira (BRASIL, 2006).



A pesquisa de Clímaco, Neves e Lima (2012) descreve ações relacionadas à formação inicial e continuada de professores e indica as iniciativas para a planejamento de ações da DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes destinadas ao fomento e à indução de experiências inovadoras. Esses autores destacam como um dos programas para a valorização do magistério o “observatório da educação”, instituído pelo Decreto nº 5.803/2006.

Observa-se que a formação continuada se constitui em temática de estudos e pesquisas, embora como salientado por Bello, Penna e Silva (2015) há que se considerar a base epistemológica dos estudos e qual contribuição tem oferecido para os avanços no processo de formação dos professores.

Formação continuada e profissionalização docente no Brasil

No Brasil, com base na análise realizada podemos dizer que a formação continuada de professores é indicada em diversas políticas, mas somente a partir de 2006 ganha impulso com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB pelo Decreto n.º 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância ligada à CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Ao ser atribuída à CAPES a coordenação desses dos programas federais de formação inicial e continuada, em 2009, o intuito foi o de favorecer uma maior qualidade da educação básica (Gatti, Barreto & André, 2011).

Não se pode deixar de mencionar que em 2009 junto com o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica a CAPES estabeleceu a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” aprovada pelo Decreto n. 6.755/2009 (BRASIL, 2009b) com vistas a estabelecer uma política de longo prazo para a formação de professores em serviço, criando para tanto Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação.

Em relação à legislação atual temos o Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores e o recente Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que regulamenta essas formações de professores e a sua profissionalização. (Brasil, 2014, 2015, 2016)



O Plano Nacional de Educação vigente estabelece na Meta 16 (Brasil, 2014):

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A concepção de formação continuada de acordo com o artigo 16 dessa resolução contempla diferentes formas de oferta de formação continuada, incluindo atividades a serem desenvolvidas no próprio local de trabalho como define o inciso I: “[...] desenvolvimento de projetos e inovações pedagógicas” (Brasil, 2015). Tais atividades são consideradas por Marcelo Garcia (1999) no que explicita seu entendimento sobre o conceito de “desenvolvimento profissional de professores”, se refere a uma abordagem que: “[...] valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança [...] a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores” (p.137).

As diretrizes brasileiras indicam no artigo 18 que: “compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais da educação básica” com a formação inicial e continuada, estabelecendo no seu parágrafo 3.º que a:

[...] valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho e outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 contempla, assim, uma proposta de formação continuada de professores a ser efetivada pela articulação entre os entes federados, além de propor um Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente,



conferindo a este a possibilidade de exercer um papel estratégico na formulação das propostas regionais.

O Decreto n.º 8.752/2016, por sua vez, pontua nos itens do seu artigo 2.º aspectos relativos à formação inicial e continuada e de suas relações com a profissionalização.

[...] VI – a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII – a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao contínuo da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e as experiências profissionais;

VIII – a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivências e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX – a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

X – o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada (Brasil, 2016).

Por conseguinte, essa legislação relaciona a formação continuada com a profissionalização docente, duas noções muito bem aceitas pela comunidade acadêmica, porque relacionadas a direitos e possíveis avanços na profissão. No entanto, cabe certo cuidado, conforme indicam Shiroma e Evangelista (2011, p. 129) “a noção de profissionalização ajuda a produzir consensos porque remete a uma valorização positiva, a um estado que todos almejam, [...] remete às noções de competências, credências, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício”, na medida em que evidencia a carreira docente profissional, essencial para os professores estes ainda lutam para que se viabilize o



cumprimento do piso salarial, já assegurado em termos de legislação (Lei n.º 11.738/2008) (Brasil, 2008). A preocupação com as políticas destinadas a regular a formação e o trabalho docente, segundo Feldefeber (2007, p. 446) se constituem “em modos de imposición heterônomos, que contradicen los objetivos que formalmente se proponen alcanzar em matéria de profisionalización y autonomia de los docentes”. E isso se concretiza no ambiente escolar no qual se propõe que os docentes desenvolvam atividades não apenas voltadas para aprendizagem. Como bem indica Libâneo (2016 p. 51): “Um primeiro aspecto a criticar é que a escola desenhada no documento do MEC é colocada como estratégia do Estado para a solução de problemas sociais e econômico que venham afetar a ordem social e política”, uma estratégia, que segundo o autor, confere à educação um papel social amplo para a redução da pobreza e favorecer a empregabilidade, o que pode ser observado, inclusive em documentos do Banco Mundial e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Formação continuada e profissionalização na rede estadual de ensino do Paraná/Brasil

Conforme já mencionado, a formação continuada passou a ser também responsabilidade dos estados e municípios que, além da participação em regime de colaboração com os programas do governo federal, podem propor iniciativas, como foi o caso da criação do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná. O Programa tem como objetivo: “oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná” (Figura 1) e, como meta, “a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica” (Paraná, 2012).

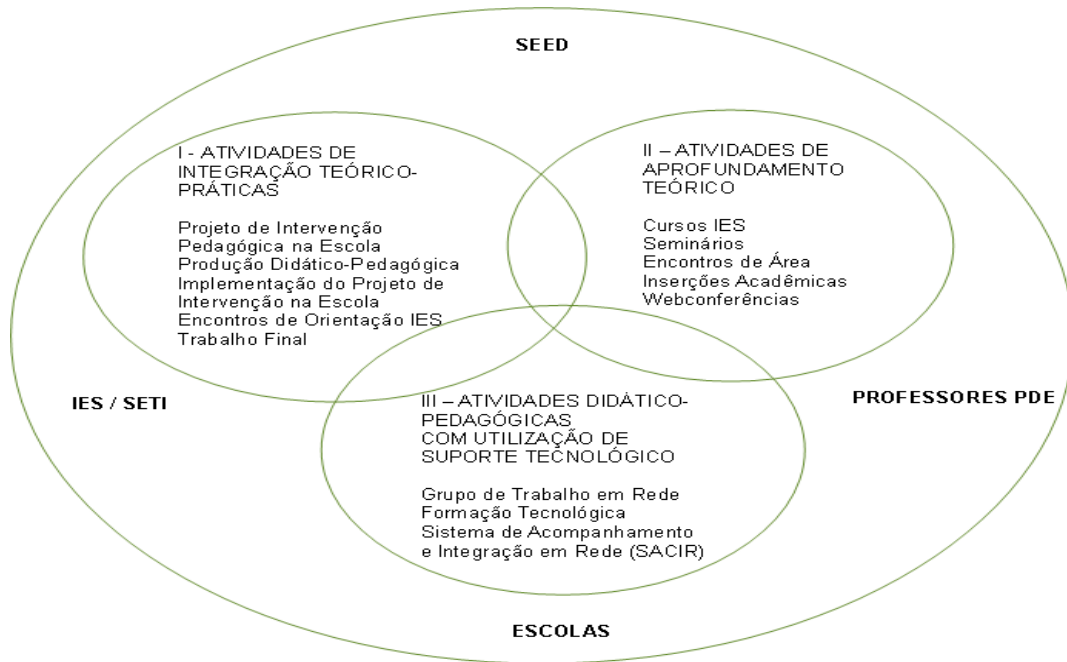


Figura 1 – Plano integrado de formação continuada do PDE-PR

A formação continuada, nesse Estado foi criada pela Lei Complementar n.º 103/2004 pelo programa PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), que além da formação disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no “Plano de carreira do magistério estadual” e desdobramentos. Por sua vez, a Lei Complementar n.º 130 de 14 de julho de 2010 vigente define como princípio o “[...] diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense” (Paraná, 2004, 2010).

De acordo com Silva (2009, p. 4265) o PDE é “uma política pública inovadora para a educação que se contrapõe ideologicamente à ortodoxia capitalista, e também é caracterizado pela autonomia e independência nos aspectos financeiros e pedagógicos e pelo grande envolvimento da coletividade”. Por quanto é uma proposta que tem potencial para contribuir com a formação continuada voltada para a transformação da prática pedagógica, além de favorecer a profissionalização docente na medida que permite o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica desse Estado.

O PDE se apresenta como uma inovação entre as diferentes modalidades de



formação continuada de docentes ao buscar uma aproximação entre a educação básica e superior, beneficiando a ambas e pela aproximação dos estudos e pesquisas dos reais problemas enfrentados pelos professores na sua prática cotidiana.

O Caso da Suíça

Inicialmente apresentamos a organização da educação primária, explicamos o processo de profissionalização da formação de professores que se iniciou nos primeiros anos do século XXI na Suíça, e as tensões produzidas. Em seguida, destacamos o papel da Formação Continuada no processo de profissionalização e alguns dos desafios para o futuro, trazendo como exemplo a formação continuada de professores da educação obrigatória em Genebra, pois a política de formação suíça, inicial e contínua, é cantonal, embora esteja em curso por meio do Acordo HarmoS a tentativa de efetivar uma harmonização entre as vinte e seis legislações existentes.

Organização da educação primária na Suíça

Esta seção trata da política de educação obrigatória pública na Suíça, na qual destacamos que 95% das crianças do país são atendidas pelo sistema público de educação⁴ (CDIP, 2015). Cabe assinalar que o Acordo HarmoS abrange somente a educação obrigatória primária (dos 4 aos 11 anos). Não abarca a secundária I (Ciclo de orientação) também obrigatória, quer dizer que os três últimos anos da educação obrigatória (dos 12 aos 14 anos), é organizada de maneira distinta por Cantão. O Quadro 1 resume o processo de formação inicial obrigatória na Suíça proposto no Acordo HarmoS.

⁴ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Reune los responsables cantonales de educación de los 26 cantones. Disponível em: <http://www.edk.ch/dyn/15421.php>, acesso em: 4 jun. 2015.

Quadro 1 – Organização do sistema de educação obrigatória na Suíça

EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA	SECUNDÁRIO I	CICLO DE ORIENTAÇÃO (3ANOS) (ISCED 2) - (de los 12 a los 14 anos)	EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA
	PRIMÁRIO	ESCOLA PRIMARIA (4 ANOS) (ISCED 1) - (de los 8 a los 11 anos)	
		CICLO ELEMENTAR (4 ANOS) (ISCED 0) - (dos 4 a los 7 anos)	

Fonte: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Tensões produzidas pelo processo de profissionalização da formação inicial de professores na Suíça

A partir dos anos 1990 teve início na Suíça um movimento para profissionalizar a formação de professores, no qual se entende por profissionalização o que Perrenoud qualificou de “[...] processos de qualificação, uma evolução progressiva no sentido de atingir uma prática rigorosa, eficaz, conscienciosa de praticar a atividade docente citado por Benninghoff e Hayoz” (1994, p.6 apud Baillon, 2009, p. 22).

Um dos objetivos desse processo é o da oferta de formação profissional para os docentes, tendo em conta as dimensões psicológicas e educacionais da criança, motivando sua educação científica, a fim de que desenvolvam habilidades e competências que lhe permitam responder adequadamente aos novos desenvolvimentos, necessidades e exigências da sociedade, tais como à evolução da ciência, ao desenvolvimento dos meios de comunicação, à a evolução do sistema produtivo, às mudanças sociais e tensões sociais devidas a fatores econômicos, políticos, religiosos etc, que produzem as demandas sociais (Hofstetter, Schneuwly & Lussi Borer, 2009; Tardif, 2007). Essa formação é portanto dirigida para fortalecer a formação inicial de professores não só com conhecimentos transferíveis imediatamente para a sua prática profissional, orientando essencialmente essa prática, como também para propiciar uma base de conhecimentos gerais relacionados com o ensino que permitam aos professores compreender o contexto escolar e identificar suas próprias necessidades para o desenvolvimento de competências ao longo da vida (Perrenoud, 2015). Esse ideário teve por implicação a necessidade de uma formação em nível superior dos professores da educação obrigatória, com a criação de escolas superiores de pedagogia e institutos universitários de formação de professores, nos quais se desenvolvem as ciências da



educação e suas didáticas, assim como conhecimentos específicos sobre e para a profissão que permitem responder às especificidades e suas características.

Esses institutos ofertam, para os futuros professores da educação primária, uma formação de nível superior de três anos (exceto em Genebra, onde é de quatro anos) que tem por base conhecimentos relacionados a sua atuação profissional, são incetivados a desenvolver capacidades de agir em situações complexas, para se adaptarem e interagirem tendo em conta os seus conhecimentos, a sua experiência, as suas ações, a autonomia e a responsabilidade profissional, potencializando suas capacidades de atribuir e gerir regras coletivas e modificar, se necessário, as representações que constituem sua identidade profissional e de pertença a um grupo que desenvolve estratégias para a promoção e valorização (Altet, 2010 apud Paquay, 2012, p. 4).

Em relação aos professores do secundário, especialistas em uma ou duas disciplinas, fortemente influenciados por conhecimentos acadêmicos de referência, são lhes oferecido uma formação profissional específica centrada nas respectivas didáticas, a qual é realizada, em alguns cantões em escolas pedagógicas, ou em institutos universitários dedicados à formação de professores (Hofstetter et al., 2009). O Quadro 2 diagrama essas condições.

Quadro 2 – Projeto da formação de professores de educação primária e secundária I na Suíça

PRIMÁRIO		SECUNDÁRIO I			
Formação para a educação primária	HEP* na maioria dos cantões	LIENCIATURA 3 anos (180 ECTS**)	Formação Disciplinar	MESTRE na(s) disciplina(s) de ensino (180 + 90 ECTS)	4,5 – 5 anos
	Instituto Universitário (Genebra, Zurich, Friburgo)	LICENCIATURA 3 anos (180 ECTS) + Em Genebra Certificado complementar de educação básica 1 ano (60 ECTS)	Formação para a Educação Secundária {não sei qual seria o equivalente aqui no Brasil}	MESTRE em Educação Secundária (60 ECTS) (GE: 90 ECTS) Instituto Universitário em Genebra, Zurich, Friburgo Resto: HEP	1 – 2 anos

Fonte: Maria Isabel Voirol-Rubido (2015).

*HEP: Altas Escolas de Pedagogia

**ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System

Vinte anos após o início do processo de profissionalização da formação de professores na Suíça, se observam certas tensões que precisam ser superadas (Hofstetter *et al.*, 2009). Na Suíça ao se elevar o nível de formação dos professores do ensino secundário (escolas normais) para superior (HEP/Universidade), isso gerou tensões entre o Estado, que tudo decidia no contexto das escolas normais, e os institutos de formação (HEP/Universidade), que dispõem de autonomia e de modalidades próprias de funcionamento. Conflitos esses que têm interferido na elaboração dos planos de estudos dos professores e criado tensões entre os protagonistas.

Se no contexto das escolas normais os saberes práticos tinham muita importância, no nível superior com a profissionalização da formação se tende a favorecer o conhecimento diretamente relacionado com a disciplina, os saberes científicos que permitem, por exemplo, favorecer a criatividade do professor, sensibilizar para as humanidades, os direitos humanos etc.

Há conflito, ainda, entre os interesses do Estado, por este ser, simultaneamente a autoridade política para a busca da eficiência do sistema de formação dos professores para garantir sua qualidade, e o empregador preocupado com a eficiência dos serviços que oferta nas escolas. Observa-se, ainda, uma queda quanto ao valor e importância de uma formação na área de humanas em relação às didáticas, bem como tensões entre a primazia dos saberes disciplinares e da didática de cada disciplina, tensões particularmente vivas no que dizem respeito à formação de professores do secundário que consideram os saberes disciplinares como mais importantes. Na Suça, os professores do primário estão assimilando gradativamente a necessidade de se profissionalizar, abrindo-se à formação dos saberes disciplinares das ciências da educação, enquanto que os professores do secundário constroem sua identidade profissional principalmente sobre a disciplina.

O conflito de valores observados no que diz respeito à identidade profissional dos professores resulta também de certas mudanças observadas nas modalidades de gestão dos sistemas educacionais (Tardif, 2007). Anteriormente ao processo de profissionalização, o professor estava sujeito a uma autoridade "burocrática" (Paquay, 2012, p. 4). Isto é, essencialmente focado em sua missão de ensino, restrito a aplicar leis e regulamentos que lhe eram impostos e ao respeito a decisões hierárquicas das políticas educacionais. Com o movimento para profissionalizar a formação de professores e o surgimento na década de noventa na Suíça da *New Public*



Management (Nova Gestão Pública) muda um pouco a situação (Behrens, 2008). Tais fatos impeliram à redução da burocracia e incrementaram a descentralização da gestão do sistema educativo (Hofstetter et al., 2009). As mudanças decorrentes tiveram o efeito de responsabilizar ainda mais os professores para obterem resultados que melhorem a eficiência e a equidade do sistema educativo (Maradan, 2006, p. 135), sabendo-se, entretanto, que o sistema educacional suíço atualmente sofre mais de desigualdade de sucesso do que desigualdade de acesso (Duru-Bellat, 2003). Assim se por um lado ao professor foi atribuída uma autonomia profissional, por outro, o responsabiliza/culpabiliza pelos resultados, priorizando-se a eficácia da sua atividade por indicadores e normas internacionais, tais como os de PISA (Maradan, 2006, p. 135).

O foco sobre o resultado nos alunos da atividade docente mais do que sobre a própria atividade, pressupõe que cada docente saiba tomar decisões apropriadas sobre sua atividade e seu desenvolvimento profissional e que, portanto, saiba assumir riscos. Assumir riscos profissionais significa aceitar as consequências dos próprios atos.

Portanto, a política de profissionalização dos professores para a educação primária tem implicações para a formação de professores, seja no HEP ou nos institutos universitários. Assim é que, entre outros, Paquay (2012) e Maradan (2006) indicam a necessidade de integrar as novas exigências de formação no currículo, definindo as competências que convém certificar, o que pressupõe uma análise da atividade docente (Paquay, 2012), para preparar os futuros professores para um trabalho polivalente que precisa tanto de uma sólida base de saberes científicos e competências práticas, como da proposição de novos instrumentos de avaliação. Isso gerou uma oferta de formação continuada, bem como a investigação e a observação dos resultados do sistema de formação em uma perspectiva comparativa. Essa mudança de paradigma de formação de professores implicou no desenvolvimento de um sistema de formação de qualidade, no qual a certificação e um quadro nacional de qualificação foram consignados, inclusive ao se delegar a direção operacional da escola aos estabelecimentos educacionais que, desse modo, adquiriram maior autonomia. Além disso, o processo de profissionalização da formação de professores implica também em um processo de profissionalização dos formadores de futuros professores (Paquay, 2012), a fim de que possam desenvolver um processo de formação pertinente (Rayou & Ria, 2009).

Em suma, profissionalizar a formação de professores da educação obrigatória significa desenvolver competência profissional para a docência ao longo da vida. Vamos olhar para o que é então o papel da formação continuada, neste contexto, e quais são algumas das principais tensões que produz.

Formação continuada de professores da educação obrigatória na Suíça

Formação continuada (FC) significa, de modo geral, qualquer forma de continuação ou ressurgimento de um processo de formação estruturada no final da primeira fase da formação inicial, a fim do profissional assim formado possa adquirir, renovar, ampliar ou aprofundar conhecimentos e competências novos ou previamente adquiridos. A FC de professores abrange "um grupo diversificado de práticas, individual ou coletivo, dispersos ou centralizado, diferentes segundo o país, os poderes que o organizam e os níveis de educação" (Maulini, Desjardins, Etienne Guibert & Paquet, 2015, p. 17). Compreende desde a auto formação, com o auxílio da literatura científica, até formas de aprendizagem institucionalizadas como as oportunizadas em institutos de formação públicos ou privados, ou fora deles, por exemplo, pela observação e outras modalidade de aprendizagem informal no local de trabalho, de lazer ou de atividades sociais ou culturais.

A política de FC de professores da educação obrigatória depende da legislação de cada cantão, como já assinalado. No entanto, passados vinte anos, notam-se muitas mudanças que impactaram tanto as modalidades de FC, a oferta de cursos, as características dos formadores, quanto os hábitos dos que a buscam (Besencon, 2015).

O sistema suíço de FC oferece dois tipos de formação (Besencon, 2015): a que certifica com um diploma tipo MAS, DAS ou CAS⁵, e a que certifica atividades de curta duração (curso, seminário, conferência). A formação certificativa permite a formação para o exercício de atividades profissionais particulares ou relacionadas com atividades da docência, por exemplo, formação para administração das escolas ou de docentes. Nesse tipo de formação é obtido um diploma, de curta duração, e permite

⁵ Profissionalizar a formação de professores do ensino básico significava especificamente desenvolver um qualifications box nacionais, desenvolver a certificação através de programas de CAS (Certificate of Advanced Studies), DAS (Diploma of Advanced Studies) y MAS (Master of Advanced Studies), desenvolver a qualidade da educação e da competência profissional do *ensino ao longo da vida*.



possibilita: acompanhar, facilitar ou apoiar as políticas de educação cantonais e inter cantonais (reformas, novas normas escolares, novo currículo etc.), preparando professores para novas funções (promotor da escola inclusiva, acolhendo alunos de língua estrangeira etc.), ou novos métodos pedagógicos, como os de apoiar o desenvolvimento das escolas acompanhando projetos específicos, fortalecer e desenvolver o conhecimento disciplinar. Estes cursos são formalizados por um certificado de participação não certificativa, podem ser obrigatórios (chamados de reciclagem) ou opcionais.

As funções previstas para a FC de professores têm sido sempre focadas para consolidar seus saberes profissionais, aumentar as suas competências e desenvolver os seus conhecimentos, a fim de fomentar as competências profissionais dos professores (Maulini et al., 2015).

Hoje em dia, a FC possibilita tanto reciclar as competências dos professores para capacitá-los às novas exigências profissionais, como também desenvolver as competências profissionais e pessoais individualmente sob uma perspectiva de desenvolvimento pessoal. Assim, a reciclagem é muitas vezes obrigatória para todos os professores, enquanto a FC certificativa é geralmente opcional e depende do livre arbítrio de cada professor. Normalmente, ambas modalidades de FC são financiadas pelo empregador, ou seja, no caso da educação pública, o Estado, de acordo com as leis de cada cantão. Cada professor dispõe de uma semana de formação por ano não compensada, ou seja, fora do horário de trabalho, ou compensada pela metade (exceto em Genebra, onde há uma compensação integral).

Essa FC normalmente é financiada pelo empregador, mas parece que nem todos os professores a valorizam de modo similar (Maulini & Mugnier, 2015). Observa-se, por exemplo, que os professores se envolvem cognitivamente e emocionalmente com a FC obrigatória, quando percebem um interesse intrínseco na formação, isto é, por si e não incentivados por razões externas, especialmente se eles percebem a qualidade da formação, além do incentivo do corpo gestor da escola e de colegas. Devos e Paquet (2015) destacam o fato de que os professores se envolvem positivamente na formação quando seus desejos são levados em consideração na definição do projeto, especialmente quando a modalidade de formação é coletiva.

Um dos pontos importantes, hoje, que enfrenta a FC de professores da educação obrigatória na Suíça refere-se à questão dos objetivos e às necessidades reais que deverá responder, dado que cada um dos protagonistas envolvidos na

educação obrigatória defende os seus próprios interesses dependendo dos seus objetivos. Para alcançar esses objetivos seria interessante, a nosso ver, atribuir um papel claro para os diferentes atores envolvidos na FC, ou seja, aos professores, a associações profissionais, às equipes pedagógicas, à administração central ou à intermediária, aos institutos de formação, aos institutos de pesquisa em educação, ao Estado, ao poder político, a fim de diminuir ou mesmo evitar as tensões atualmente observadas (Maulini et al., 2015). Aqui se questionam as tensões entre oferta e demanda de formação. Quem é qualificado para fornecer a formação? Como? Que tipo? Específica, geral, curta, longa, nos institutos de formação, informalmente, entre iguais? Sua oferta como opcional ou obrigatória?

Atualmente a FC enfrenta três desafios principais (Besencon, 2015). O primeiro é o da necessidade de reforçar competências que permitam aos profissionais atuar. Significa, nomeadamente, priorizar a formação sob medida, que responda especificamente à demanda dos profissionais, capacitando-os para enfrentar os problemas que surgem no seu quotidiano profissional e em seus próprios projetos (Maulini & Mugnier, 2015).

Outro desafio é o de desenvolver a reflexão dos professores sobre os conhecimentos teóricos fornecidos pela investigação no campo das ciências da educação. Resultados de pesquisa mostram que os professores muitas vezes têm dificuldade em se apropriar dos resultados de pesquisa e mobilizá-los em sala de aula, basicamente pela singularidade das situações profissionais que experimentam (Besencon, 2015). Torna-se necessário, portanto, criar formas específicas de formação que promovam e facilitem a análise dos resultados de pesquisas e de sua aplicação ao quotidiano profissional da atividade docente.

Finalmente, a eficácia da ação individual e coletiva dos professores na procura da FC também é uma de suas facetas problemáticas para a qual se deve encontrar solução. A tendência para a gestão da educação de qualidade e a de reforçar o controle da atividade docente mediante resultados (Behrens, 2008) por permitir a redução das causas de ineficiência identificadas, gera o risco de os professores serem responsabilizados por qualquer falha e, portanto, a FC passaria a ser considerada como um antídoto para a incompetência profissional ou tratamento para curar deficiências profissionais (Behrens, 2008).

Questões como a da profissionalização dos formadores da docência e de que dispositivos de formação precisam ser mobilizados para formar docentes merecem



atenção. Quem está capacitado para formar professores? Como o profissionalismo é definido? Há algum tipo de diploma? É conveniente institucionalizar a formação de formadores ou não?

Como dito, as condições de acesso à FC, seja certificativa ou atestada pode ser muito diferente de um cantão para outro. A fim exemplificar, vamos, agora, nos concentrar no caso do FC dos professores do secundário I, no cantão de Genebra.

Formação continuada dos professores do secundário I em Genebra

Em Genebra, o Estado-empregador financia todos os tipos de FC sejam de reciclagem ou opcionais. Resumimos no Quadro 3 as regras para o acesso à FC de qualquer tipo para os professores do primário e secundário I, com base no artigo 6.º da lei sobre a educação pública no cantão de Genebra (LIPGe).

Quadro 3 – Organização da Formação Continuada para professores do secundário I – Genebra

TIPO	RECICLAGEM	FC
DEFINIÇÃO	Devido a grandes mudanças em programas, métodos ou meios de educação.	Vem de um aprofundamento da formação de base ou especializada adquirindo conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais.
PARTICIPAÇÃO	OBRIGATÓRIA	FACULTATIVA
RESPONSABILIDADE	Estado – empregador	Professor
FINANCIAMENTO	Estado – empregador	Estado – empregador Parcialmente professores se projetos individuais
OFERTA	Institucionalizada	Institucionalizada / personalizada FORMAL /NÃO FORMAL
PROVEEDORES DE FORMAÇÃO	HEP / Universidades Catálogo	HEP / Universidades Outros públicos / privados

Fonte: elaborado por Isabel Voirol-Rubido (2015), com base no Artigo 6.º da lei sobre a educação pública no cantão de Genebra (LIPGe).

Embora a questão da eficácia do investimento público na FC de professores seja uma grande preocupação no contexto de uma economia neoliberal, como é na Suíça, poucas são as pesquisas científicas sobre o assunto. Conta-se apenas com um



relatório sobre os professores do secundário I com base em dados de 2005 a 2007 (Benninghoff et al., 2009).

A oferta de FC para professores do secundário I em Genebra é ampla e diversificada. Consiste, principalmente, na oferta de cursos de formação didática especialmente disciplinares, que permite, de maneira geral, desenvolver competências em diferentes áreas para enfrentarem várias dificuldades e se distanciarem da rotina, vale dizer se atualizarem. A taxa de participação na FC dos professores do secundário I de Genebra situa-se entre 57% a 68%. Os que se formam, participam de um dos dois cursos de FC oferecidos por ano. Diferenças na participação na FC também se devem a características individuais. As mulheres, os professores entre 30 e 49 anos, assim como quem trabalha entre 80% e 100%, participam mais. O relatório Benninghoff et al. (2009) evidencia algumas forças e pontos de conflito do sistema de FC para professores do secundário I em Genebra. Os mais destacados são os que seguem.

- Uma ampla e diversificada oferta de formação com alta participação dos professores. A tarefa atribuída à FC não é apenas a de desenvolver habilidades e motivar os professores para a prática diária da sua profissão, mas a de lhes permitir atualização. Não obstante, se percebe uma diferença de pontos de vista sobre a missão da FC entre os responsáveis pelas escolas que influenciam a decisão dos professores em se formar e os representantes dos professores. Os primeiros privilegiam a importância do desenvolvimento das competências profissionais, enquanto os segundos se concentram na relevância de lhes permitir a atualização. Seria a nosso ver, saudável o desenvolvimento de objetivos principais comuns convenientes para todos.

- Responsabilidade e papel atribuído a cada protagonista da FC dos professores do secundário I, apesar de não se saber exatamente quem é responsável por quê, seria importante lembrar a responsabilidade de cada um formalmente nos documentos enviados anualmente aos professores no início do ano escolar, assim como envolver mais professores no desenvolvimento da oferta de formação. Assim, a oferta de formação estaria mais alinhada com a demanda e a motivação dos professores para participar na FC seria fomentada/incentivada.

- Treinamento e o modo de funcionamento importa ressaltar a valoração dos vários atores que se envolvam na FC, assim como dispor de guias detalhados da oferta de formação no início do ano escolar. No entanto, o que se observa é uma gestão demasiado burocrática no momento de registrar-se na FC e um processo



demasiado curto que penaliza o acesso à formação. Seria, portanto, desejável que o processo de registro na FC fosse simplificado.

- Precariedade quanto a uma avaliação consistente e regular do sistema de FC de professores do secundário I, no cantão de Genebra, que impede determinar os aspectos que precisam ser melhorados. Defende-se, por conseguinte, consolidar uma avaliação da atividade de FC ao final de cada ano, com base em dados confiáveis, incluindo os índices de satisfação dos participantes da FC. Isso, por certo, poderia alimentar e melhorar o sistema de ano para ano, tendo em conta as necessidades dos professores que procuram essa formação. Ainda que entre 57% e 68% dos professores participem na FC, aproximadamente um terço dos professores não participa. Isso abre espaço para a prospecção de novos participantes com vista ao aumento da taxa de participação na FC a fim de que ao aperfeiçoar a formação da docência ao longo da vida isso potencializa a oferta de um sistema de formação inicial de qualidade para as crianças. O que possibilitaria organizar atividades de coordenação e determinação de competências, tempo e financiamento necessários.

Considerações Finais

O campo das políticas educacionais no Brasil tem sido fortemente influenciado por organismos multilaterais o que vem incidindo nas políticas de formação continuada e na profissionalização dos docentes. Sob tal perspectiva, os programas de formação continuada não estão isentos dessas influências, frequentemente acatando para si diretrizes de cunho mercadológico.

Os programas de formação continuada quando centrados em uma dimensão tecnicista, buscam atender questões mais imediatas as quais decorrem, em grande parte, de novas políticas educacionais e de dificuldades de aprendizagem dos alunos detectadas em avaliação larga escala, como se tais avaliações refletissem de fato a qualidade da educação básica. Como indica Shiroma e Santos (2014, p. 41) “Confinar a qualidade da educação ao que se pode mensurar nas avaliações é abstrair da educação a relevância social, é restringí-la a uma atividade técnica, obliterando sua dimensão política”. Assim, nesta perspectiva, a formação continuada não requer mais do que abordagens tecnicistas.

Na Suíça, a ênfase quanto à formação continuada de professores, de iniciativa governamental e individual, se concentra na capacitação dos professores com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos explicitada nas avaliações. A formação



continuada de professores abrange desde a auto formação, com suporte da literatura científica, até formas de aprendizagem institucionalizadas como as oferecidas em institutos de formação públicos ou privados, ou fora deles, por exemplo, através de uma aprendizagem informal no local de trabalho, de lazer ou de atividades sociais ou culturais. Em geral, significa qualquer forma de continuação, ou de ressurgimento de um processo de formação estruturada no final da primeira fase da formação inicial, a fim de que os professores possam adquirir, renovar, ampliar ou aprofundar conhecimentos e competências novos ou previamente adquiridos.

Cabe salientar que nos dois países, embora com uma trajetória histórica e educacional distinta, por contextos socioeconômicos e políticos diferenciados, percebem-se limitações e equívocos comuns sobre o que significa uma formação continuada. Parece que em ambos países há uma preocupação com a melhoria da aprendizagem dos estudantes, no que tomam como base as avaliações de larga escala, as quais não revelam quer as razões escolares das dificuldades dos alunos quer as dos professores e da escola que frequentam. A ênfase em atender as mudanças curriculares é outra situação comum, haja vista a influência dos mecanismos de controle dos organismos internacionais sobre as políticas de cada país. O desenvolvimento de competências e de habilidades que atendam ao mercado sobrepõe-se ao da formação integral.

Entender a formação continuada como critério para profissionalização e a valorização do magistério, ocorre somente em programas que possibilitam uma compreensão ampla do contexto social e escolar e que favoreçam a reflexão sobre o modo como os professores concretizam a sua prática. Essa compreensão ampliada se configura como um imenso desafio e requer clareza sobre a concepção de educação que fundamenta a profissionalização e a formação continuada. Para que haja uma verdadeira transformação do sujeito no curso do seu processo educativo, e “[...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos [...], mas a produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 1995, p.141). Para que esta proposição de educação do autor seja aplicada à formação continuada de professores, se torna fundamental um processo de reflexão crítica sobre a prática docente a partir de conhecimentos sobre o processo de construção histórica da profissão docente e do contexto no qual atuam os docentes.



Referências Bibliográficas

- Altet, M. (2010). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, (30), 25-41.
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Behrens, M. (2008 set). Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (48), 127-136.
- Bello, I. M., Penna, M. G. O., & Silva, M. R. L. (2015 set/dez). Produção de conhecimento sobre políticas para formação e carreira docentes no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, 31(3), 545-566. Recuperado em: Abril 08 2016, de: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/56397/37018> .
- Benninghoff, F., & Hayoz, E. (2009), avec la coll. de H.Baillon. *La formation continue des enseignants au Cycle d'orientation*. Genève: SRED.
- Besencon, P.-A (2015). Evolution de l'offre de formation continue destinée aux enseignants de Suisse romande. In: O. Maulini, *et al* (Eds). *A qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp. 55-67). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- CDIP. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Recuperado em 04 jun. 2015, de <http://www.edk.ch/dyn/15421.php> .
- Clímaco, J. C. T. S., Neves, C. M. C. & Lima, B. F. Z. (2012 abr.). Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – CAPES*, Brasília, DF, 9 (16), 181-209.
- Collares, C. A. L., Moysés, M. A. A. & Geraldi, J. W. (1999 set.). Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, ano XX, (68), 202-219.
- Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009b*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogada em Maio 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Recuperado em 18 maio 2016, de <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>

- Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.* Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016. Recuperado em 10 maio 2016, de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art19.
- Devos, C. & Paquet, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. In: Maulini, Olivier *et al.* (Eds). *A qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 115-132). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Dourado, L. F. (2015 abr./jun.). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, 36 (131), 299-324.
- Duru-Bellat, M. (2003) *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris: UNESCO.
- Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a.* Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Recuperado em 18 maio 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.
- Feldfeber, M. (2007 maio/ago). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” em América Latina. *Educação e Sociedade*, 28 (99), 444-465).
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no collège de France (1978-1979)*. Tradução Eduardo Brandão. Revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- Franco, M. C. (2000 ago). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, (72), 197-230.



- Gatti, B. A. (2008 jan/abr). Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37).
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil* um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants: l'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et formation*, v. 60, 25-38.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2015*. Recuperado em 28 maio de 2016, de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.
- Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez.1961 e retificado em 28 dez. 1961. Recuperado em 08 abr. 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.
- Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Recuperado em 08 abr. 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.1996. Recuperado em 25 maio 2016, de <http://www.mec.gov.br>.
- Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 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, DF, 17 ago. 2008. Recuperado em 08 abr. 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm
- Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. Recuperado em 18 maio 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004*. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota

outras providências. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, PR, n. 6687, 15 mar. 2004. Recuperado em 13 maio 2016, de: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>.

Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar n. 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Recuperado em 13 maio. 2016, de <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>.

Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 133-155.

Maradan, O. (2006). L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats: contexte général et perspectives pour les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 133-155.

Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto.

Maulini, O. *et al.* (2015). Introduction: "Contre le découragement et la routine ...". In O. Maulini, J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, & L. Paquet (Eds). *A qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 11-26). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.

Maulini, O. & Mugnier, C. (2015). L'autonomie professionnelle contre l'obligation de formation? Revendications et ambivalences des syndicats d'enseignants. In O. Maulini, et al. (Eds), *A qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 151-170). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. (2006) Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Política de Formação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais - Catálogo*. Brasília, DF: MEC/SEB. Recuperado em 18 maio 2016, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf

Paquay, L. (2012 maio). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 90, 1-38.



- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2014). Programa de Desenvolvimento Educacional. PDE. *Documento síntese*. Recuperado em: 13 maio de 2016, de <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2014). *Boletim Resultados do Censo Escolar*. Curitiba PR, n.6, jun./ jul. 1-7. Recuperado em: 13 maio. 2016, de http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed6.pdf.
- Perrenoud, Philippe. (2015). Préparer en formation initiale à développer des compétences tout au long de la vie. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, & L. Paquet (Eds). *A qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 97-113). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Prada, L. E. A., Vieira, V. M. O. & Longarezi, A. M. (2012, abril). Pós-graduação e pesquisas em formação de professores, 2003-2007. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – CAPES*. Brasília, DF, 9(16), 29-55.
- Rayou, P. & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et sociétés*, 1(23), 79-90.
- Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de julho de 2015, seção 1, p. 8-12. Retificação publicada no DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28. Recuperado em 18 maio 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192
- Resolução 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr.2013. Recuperado em: 08 abr. 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.
- Rodrigues, M. M. (2014). Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In O. Evangelista (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional* (pp. 203-243). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.



- Shiroma, O. & Evangelista, O. (2011, jan/jun) Avaliação e reponsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, 29(1), 127-160.
- Shiroma, O. (2011 agosto). A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. *Revista e-curriculum*, São Paulo, 7(2).
- Shiroma, O. & Santos, F. A. (2014). Slogans para a construção do consentimento ativo. In O. Evangelista (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional* (pp. 21-45). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Silva, O. H. M. (2009). Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR: uma política contrária à ortodoxia capitalista. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBP- ABPp. Anais...* (pp. 4266-4280.) Curitiba: Champagnat.
- Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud & M. Tardif (Eds). *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 171-179). Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.