

AS POLÍTICAS ESTADUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO RIO GRANDE DO SUL (1990-2010)

Maria Antonieta Dall'Igna

FaE/Universidade Federal de Pelotas
mariantonieta.dalligna@gmail.com

Maria de Fátima Cossio

FaE/Universidade Federal de Pelotas
fatimacossio@ig.com.br

Resumo: Analisam-se aqui as políticas de formação continuada de professores desenvolvidas pelos governos do Rio Grande do Sul no período pós-constituinte. Tomou-se como fontes os documentos emitidos pelos governos estaduais. Destacam-se as iniciativas de reestruturação curricular com processos participativos e a descontinuidade como característica. Critica-se a centralidade de algumas das políticas desenvolvidas até então na responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da educação, deixando de considerar os fatores conjunturais que interferem nesse processo. O conceito freireano de formação permanente é defendido como caminho para a qualificação da educação escolar.

Palavras-chave: formação continuada; políticas estaduais de educação; formação permanente

INTRODUÇÃO

A formação de professores, inicial e continuada, vem sendo apontada como um dos elementos necessários e importantes para superar os problemas da educação escolar. As críticas à educação escolar se acentuam a partir da segunda metade do século XX, inicialmente por parte de estudos acadêmicos que denunciam seu caráter excludente, aos quais se somam as agências financiadoras internacionais, os próprios governos, e têm provocado grande repercussão na imprensa e na sociedade.

Fenômeno histórico e contextualizado, essas críticas concentram-se em dois aspectos de natureza diversa: um diz respeito ao não atendimento às demandas do mercado de trabalho na sua relação com o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, o outro trata da necessidade de dar cumprimento às exigências sociais do direito de todos à educação. Neste segundo aspecto, o desafio consiste em superar o processo de exclusão revelado pela falta de acesso, pela repetência e pelo abandono escolar que têm resultado em um grande número de brasileiros que não concluíram o ensino fundamental, embora seja um “direito público subjetivo”² de acordo com o artigo 205 de Constituição Federal de 1988.

De acordo com Ferraro (2008, p.284), pelos dados do Censo de 2000, de um total de aproximadamente 119,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, apenas 47,7 milhões havia concluído o Ensino Fundamental. Isso representa apenas 39,9% do total da população naquela faixa etária, o que atesta o baixíssimo nível de desempenho dos sistemas de Educação Fundamental no Brasil.

Nesse mesmo período (segunda metade do século XX e início do século XXI) sucedem-se reformas educacionais, propostas teórico-metodológicas, pesquisas, análises e avaliações que fundamentam políticas educacionais e ações acadêmicas.

Nas duas últimas décadas, o professor - sua constituição enquanto profissional, sua formação, seus saberes - tem ocupado um lugar central no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação. Nessa trajetória, diferentes teorias ou visões sobre a docência fundamentam a formação inicial e continuada de professores.

Cabe salientar que a centralidade da responsabilização docente no processo de qualificação da educação ocorre, em boa medida, a partir dos documentos produzidos pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que a partir da segunda metade da década de 90 vem interferindo significativamente na definição das políticas públicas, incluindo-se as de educação, notadamente nos países periféricos.

O discurso que permeia os diversos documentos produzidos pelo Banco Mundial para subsidiar as políticas educativas anuncia que o fracasso escolar ocorre não mais por questões econômicas e culturais das famílias ou em virtude das defasagens ou déficits dos alunos, como era denunciado anteriormente, mas pela desqualificação dos professores, orientando para investimentos na formação inicial e continuada.

Neste contexto, observa-se que as questões conjunturais, estruturais e políticas são substituídas por questões técnicas. Para obtenção de mais qualidade técnica na educação, medida pela eficácia e eficiência e, principalmente pelos resultados nas avaliações externas, é preciso que os professores sejam treinados sob a nova lógica que se instala no país e nos demais países que se encontram a margem do desenvolvimento central ocidental.

Em outra direção, pesquisas e estudos apontam o processo de adoecimento dos professores pela intensificação do trabalho docente, as más condições de trabalho, os baixos salários, entre outros indicadores, (CODÓ, 1999; VIEIRA ET AL., 2010). Embora esse não seja o foco deste trabalho, seria temerário ignorá-lo e desvincular as políticas de formação de professores do conjunto das políticas governamentais no RS. Sem entrar no detalhamento, pode-se afirmar que as políticas públicas desenvolvidas no estado têm contribuído para a intensificação do trabalho docente.

A centralidade no professor e na sua formação para a solução dos problemas da educação recebe críticas. Miguel Arroyo (2003, p.104) questiona o processo de formação dos professores e denuncia as afirmações que colocam na formação do professor a responsabilidade de resolver os problemas de exclusão e de qualidade da educação. A questão é bem mais complexa e deve considerar também o conjunto de condicionantes culturais, econômicos, políticos e materiais que incidem sobre o sistema educacional.

Depois dessas considerações pode parecer contraditório tratar de formação continuada dos profissionais da educação, entretanto a formação continuada tem sido uma reivindicação dos professores constituindo-se, sem dúvida, em uma possibilidade de valorização e numa necessidade, pois a formação do professor é elemento fundamental para a educação e a formação continuada vem se constituindo como uma sequência da formação inicial.

Analisam-se aqui, a partir dos documentos oficiais, as políticas governamentais que tiveram por objetivo promover mudanças no sistema estadual de ensino e que implicaram em ações de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, desenvolvidas no período que se inicia com a redemocratização do país pós-ditadura militar e se estende até o presente (1990-2010).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA

Estudos sobre as políticas e tendências atuais da formação continuada de educadores (CANDAU, 1996; ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006; GATTI, 2008) apontam para a imprecisão desse conceito (GATTI, 2008 p.57) e para a diversidade de formatos e de iniciativas que apresentam. De acordo com esses estudos, a formação continuada tanto pode ser formal ou informal, de iniciativa oficial ou das escolas, oferecido por universidades ou uma ação dos sindicatos de professores.

Não apenas os formatos são diversificados na formação continuada dos professores. As concepções de educação, de aprendizagem ou as teorias pedagógicas que fundamentam as ações ou processos formativos variam de acordo com as idéias dominantes no momento. No que se refere às políticas governamentais, a formação continuada de professores tem-se relacionado à implantação dos projetos de cada governo para a educação.

A formação continuada de professores como política de governo é marca da segunda metade do século XX. Fusari, (s/d, p.17) estudou a formação continuada de professores, por ele denominada treinamento³, entre as décadas de 1950 e 1980. O autor apontou como objetivos das políticas oficiais nas décadas de 1950, 1960 e 1970, três direções: a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades específicas e o desenvolvimento de atitudes. Identificou também, diferentes correntes pedagógicas na orientação teórica da formação continuada. Na década de 1960, predominou a influência escolanovista. Nos anos 1970, o tecnicismo que “valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino apresentados sempre como ‘neutros’, ‘eficientes’ e ‘eficazes’” (FUSARI, s/d, p. 20, grifos do autor), serviu para a implantação da reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (Lei 5692/71), através de um processo nacional de “reciclagem” dos professores.

No final da década de 70 e início dos anos 80 confrontaram-se o período crítico-reprodutivista e a tendência crítica. A discussão entre essas duas posições contribuiu para a superação da influência liberal e da influência crítico-reprodutivista, e para o desenvolvimento de uma proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade (FUSARI, s/d, p.22-23).

Os anos 1980 trouxeram as contribuições de Jean Piaget, Emilia Ferrero e suas teses construtivistas, seguindo-se as teorias da aprendizagem com Vygotsky e o sócio-interacionismo, assim como são retomadas as propostas de educação popular com base em Paulo Freire, interrompidas pelas medidas adotadas pelo regime militar a partir de 1964.

O século XX foi fértil no campo das idéias pedagógicas, as reflexões sobre como a criança aprende provocaram a necessidade de definir como o professor deve ensinar. A evolução das teorias sobre o ensinar e o aprender tem resultado em mudanças no exercício da docência e, conseqüentemente, no processo de formação dos professores, seja anterior, seja durante o exercício da profissão.

A importância de a formação continuada ser fundamentada na realidade, de a escola ser considerada seu *locus* privilegiado e de os programas de formação se estruturarem “em torno de problemas e projetos de ação e não necessariamente em torno de conteúdos acadêmicos” (CANDAU, 1996), cresce no final dos anos 90 e início do século XXI, como mostram os estudos feitos nas teses registradas no sistema CAPES (BRASIL, 2002; BRASIL, 2006). Esses estudos apontam no período 1997-2002:

o predomínio do paradigma da complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os Centros Formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores. (BRASIL, 2006, p. 35)

Revelam, também, mudanças no processo de formação continuada dos profissionais da educação com a substituição dos cursos de curta duração distantes da escola que caracterizaram o período anterior (1992-1996), pela formação continuada “em situações de trabalho dimensionadas pela lógica da flexibilidade”, (BRZEZINSKI, 2006, p. 35).

No final dos anos 1980 e, principalmente nos anos 1990, as críticas à qualidade da educação recrudescem e são mais enfáticas por parte dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE). Paralelamente às críticas, essas agências internacionais influem na definição de prioridades e propostas para a melhoria da educação no país e no mundo e, conseqüentemente, para a formação de professores, seja inicial ou continuada.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – 1991-2010

No estado do Rio Grande do Sul, no período que se seguiu à aprovação da Constituição Federal de 1988, diferentemente dos governos imediatamente anteriores, os governos estaduais desenvolveram diversos projetos para a educação estadual. Entre esses projetos, incluíram-se programas de formação continuada de professores, principalmente associados à implantação de políticas para promover mudanças curriculares com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado.

Descreve-se, a seguir, de forma sucinta, as políticas de formação continuada de professores mais marcantes implementadas entre os anos 1991 e 2010, durante os mandatos de cinco governadores filiados a quatro partidos políticos diferentes. As fontes utilizadas para a coleta dos dados foram os documentos oficiais que divulgaram e orientaram a implantação dessas políticas nas escolas e constituíram os instrumentos que deveriam formar os professores e incrementar as mudanças propostas. ⁴

O governo de Alceu Collares, PDT (1991 a 1994), implementou o Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino, coordenado por um Grupo Interinstitucional formado por quatro Instituições de Ensino Superior⁵. Inicialmente, os professores da rede pública foram orientados a se reunir nas escolas e elencar temas para serem discutidos. O resultado dessas discussões serviu para que “[...] o planejamento dos trabalhos para esse ano [1993] se centrasse nas solicitações dos professores [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 1993, p. 07). Com base no que foi produzido nesses encontros, um grupo de profissionais das instituições de ensino superior envolvidas elaborou material técnico-pedagógico, que estava “[...] apoiado, não apenas na experiência profissional de seus integrantes, mas também na existência de um referencial proposto pelos professores [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 1993 p. 09). Textos foram editados e enviados às escolas, para servirem como subsídio para os professores estudarem e fundamentarem o seu trabalho.

As estratégias de ação e o roteiro de estudos previam leituras, reflexões individuais e debates em grupo na escola. Após esta etapa, os professores, por escolas, enviavam as suas propostas para as respectivas Delegacias de Educação⁶. Os resultados deveriam constituir “[...] o paradigma curricular construído em sua escola [...] que, somado aos demais, [daria] origem a uma proposta curricular em nível estadual”. (RIO GRANDE DO SUL, 1993, p. 07).

Antônio Britto, PMDB (1995 a 1998), apresentou como um dos seus projetos para as escolas estaduais a implantação do Padrão Referencial de Currículo (PRC)⁷. Esse Padrão Referencial de Currículo constituiria “[...] um **corpo básico de conhecimentos**, que [deveria] servir como referência para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul.” (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 11, grifo nosso).

A elaboração dos referenciais também previu a participação dos professores com a formação de grupos de estudos, participação em seminários, jornadas pedagógicas e discussões nas escolas. Os resultados foram sistematizados em catorze cadernos temáticos para serem orientadores das práticas pedagógicas. Todas as escolas receberam a primeira versão impressa do Padrão Referencial de Currículo, considerado um documento provisório porque era o elemento inicial de

[...] um processo em construção, [que] necessita da atenção e das contribuições de todos aqueles – pessoas e instituições - que se sentem comprometidos com a educação e reconhecem a função da escola nas transformações, que podem levar o nosso Estado e o nosso país ao crescimento e ao desenvolvimento. (RIO GRANDE DO SUL, 1998 p. 21).

Considerando que a construção do Padrão Referencial de Currículo, consolidava um corpo básico de conhecimentos para todos os alunos da rede de ensino, o governo acreditava que, com o comprometimento da comunidade educacional gaúcha, seria possível alcançar a qualidade da educação no Estado.

Os dois primeiros governos analisados centram as suas propostas na questão curricular. O primeiro usou a denominação de “Melhoria da Qualidade do Ensino” e o segundo, mais explícito, adotou o nome de “Padrão Referencial de Currículo”. Em que pesem as diferenças ideológicas

entre esses governos, a questão curricular foi entendida por ambos como instrumento indutor de mudanças nas práticas docentes.

Popkewitz (1994) salienta que toda política pública de educação que pretende exercer maior controle sobre o trabalho docente, parte, invariavelmente, da elaboração e implementação de currículos que correspondam ao tipo de conhecimento e de formação dos sujeitos desejados. Assim,

...esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a definição curricular remete às questões de poder. Não se trata somente de um poder visível e constituído, mas de relações de poder que se embatem, sendo, portanto, um campo de disputas de interesses e concepções, de descobrimentos e ocultamentos, de conflitos simbólicos e ideológicos daqueles que estão envolvidos no processo educativo.

Olívio Dutra, PT (1999-2002), apresentou como bandeira a democratização da gestão no sistema estadual de ensino e promoveu a realização de uma Constituinte Escolar com o objetivo de definir princípios e diretrizes para orientar “a construção de uma Escola Democrática e Popular e criar condições para sua implementação” (Rio Grande do Sul, 1999, p. 05). De acordo com o documento final, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público foram definidos os “rumos da educação e da escola pública” e resgatado “o seu lugar [da educação pública] na história do nosso Estado” (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 9-10).

Já no início, o projeto enfrentou a reação dos professores que, em assembleia do CPERS-Sindicato, decidiram pela não participação na Constituinte alegando o não atendimento à sua pauta de reivindicações. Isso limitou, mas não impediu a participação de escolas e o desenvolvimento do processo.

A Constituinte Escolar realizou-se de 1999 a 2000, em cinco etapas. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 31)⁸. Estudo de Valdelaine Mendes sobre a Constituinte Escolar mostrou que “[...] toda a organização para participar das diferentes etapas, mantida, em algumas escolas, até a elaboração dos projetos pedagógicos e dos regimentos escolares, desfez-se após a conclusão desses documentos” (2005, p. 263).

Diferentemente dos governos anteriores, a perspectiva do governo de Olívio Dutra foi além da questão curricular, pois procurou avançar na proposta de democratizar os espaços escolares, mobilizando as comunidades e envolvendo os diferentes segmentos nas discussões e tomada de decisões sobre a política de educação para a rede estadual e sobre os projetos escolares.

O governo Germano Rigotto, PMDB (2003-2006), não apresentou ações de grande porte na área da formação continuada dos profissionais da educação, documentadas nas escolas. O

Relatório das Ações da Secretaria Estadual da Educação destacou projetos pontuais: a Escola Aberta para a Cidadania, a Escola de Tempo Integral, os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.

No tocante à formação continuada de professores do ensino fundamental, o documento faz referência a cerca de mil professores contemplados com momentos de capacitação organizados pela Divisão de Ensino Fundamental e que tiveram como principais focos:

...a 5ª série, devido ao alto nível de evasão e repetência apresentado pelos alunos, e a 1ª série, na busca de atingir melhores resultados e conseqüentemente uma educação de qualidade a todas as crianças ao longo de sua escolarização. (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 15).

Yeda Crusius, do PSDB (2007-2010), com o Programa Estruturante “Boa Escola para Todos” propôs, entre as ações para melhorar a qualidade da educação básica, a valorização do magistério público estadual “por meio de ações de formação continuada dos professores,” com destaque para os programas: Professor nota 10 que teve por objetivo oferecer formação continuada “vinculada ao trabalho em sala de aula e ao aumento dos níveis de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2009), o SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul e o Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com 6 e 7 Anos.

Em 2010, para enfrentar as deficiências apontadas pelo SAERS: de leitura, produção de texto e resolução de problemas, o governo apresentou às escolas o projeto “Lições do Rio Grande”, uma “proposta de referencial curricular indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas” e, oferecendo “ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens” (RIO GRANDE DO SUL, 2010). Atividades de formação continuada para 21.400 professores dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio, apresentou e discutiu os Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno que “consistem em exemplos de como o Referencial Curricular pode ser implementado em aulas que – acreditamos – possam ser motivadoras e atraentes para nossos alunos” (RIO GRANDE DO SUL, 2010a, p.3).

O investimento no currículo como proposta de mudança das práticas docentes e como meio para qualificar a educação, associando diretamente a qualidade com o trabalho docente volta à pauta. Assim como, de forma implícita ou explícita, dependendo do projeto em vigor em cada tempo, a responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da educação.

Para concluir, essa breve análise confirma a descontinuidade como política nos projetos de governo para a educação no Rio Grande do Sul. Mostra “a preocupação, presente entre a maioria dos dirigentes, de implementar a **sua** [proposta] considerada, por princípio, como sendo representativa dos interesses da sociedade” (GANZELLI, 2003, p. 52, grifo do autor) que não será mantida pelo próximo governador. Constata-se, também, que de diferentes maneiras, nos três primeiros governos estudados (PDT, PMDB e PT) foram desenvolvidas práticas participativas: os dois primeiros com o envolvimento dos professores e o terceiro com a participação de toda a comunidade escolar. Nos governos mais recentes, esta preocupação esteve ausente.

Outro elemento a considerar é o fato de que, no caso dos referenciais curriculares, os documentos orientadores foram concluídos e apresentados às escolas no final de cada governo o que dificulta a sua consolidação nas escolas.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE: A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE

Os termos formação continuada ou contínua, mais frequentemente usados, não são empregados por Freire. Em sua obra, encontra-se sempre a expressão “educação permanente” ou aprendizagem ao longo da vida considerando ser o homem um eterno aprendiz, na medida em que as experiências que experimenta durante sua vida podem resultar em aprendizado se forem objeto de reflexão ou “bem aproveitadas” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.60). A aprendizagem inerente à tarefa docente que “envolve necessariamente *estudar*” (FREIRE, 1997, p.19, grifo do autor), pois exige desses profissionais que “sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes [...]. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 1997, p.19) ou, melhor, “se funda na prática de analisar a prática”, uma vez que, “pensar a prática permite perceber embutida na prática uma teoria” (FREIRE: 2001. p.37).

O conceito de formação tem por fundamento a mudança. As mudanças pretendidas com a formação continuada dos professores, nas últimas décadas, e que caracterizaram as políticas de formação promovidas pelos governos estaduais do Rio Grande do Sul, têm privilegiado, de um lado, atender a necessidade de constante atualização para acompanhar a velocidade com que o conhecimento se produz e assim atender às demandas da sociedade. De outro, buscam a qualificação da educação escolar no sentido de promover uma aprendizagem efetiva superando os índices de reprovação e repetência, indicadores de exclusão e marca do fracasso escolar.

No entanto, considerando os indicadores educacionais do RS⁹, é possível perceber que, embora tenha havido uma pequena elevação nos índices de rendimento dos estudantes de 2009 em relação aos de 2008, quase 20% dos alunos de 2ª série/3º ano do ensino fundamental atingiram pontuação inferior a 725, numa escala de 0 a 1.000, ou seja, nível abaixo do básico em Língua Portuguesa e 20,8% em Matemática. Os indicadores não são melhores na 5ª série/6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio.

A formação permanente, como toda experiência é histórica e contextualizada, por essa razão Freire não deixa de alertar para a influência dos condicionamentos do contexto cultural, das dificuldades econômicas e “das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas” (FREIRE, 1992, p 86) e que podem obstaculizar o processo de pensar a própria prática (FREIRE, 1997a, p.71).

Esses condicionantes não são considerados e, portando, não são superados pelas políticas educacionais dos governos do estado do Rio Grande de Sul no período analisado, deixando que o processo de reflexão sobre a prática, que pode levar às mudanças pretendidas na educação, fique condicionado a movimentos individuais ou de grupos isolados.

Acredita-se que um programa de formação de professores precisa ser combinado com um conjunto de ações estruturais que visem de fato promover a qualificação da educação. Estas ações dizem respeito à valorização da carreira docente; a melhoria das condições de trabalho; a qualificação dos espaços escolares, envolvendo prédios, equipamentos, recursos didáticos, pessoal docente e funcionários em número suficiente para fazer frente às inúmeras atividades que envolvem uma escola; a definição de estratégias que ampliem os espaços de participação na educação e despertem o desejo de participar; entre outras.

O que se quer reafirmar é que professores atualizados, autônomos, autores do seu trabalho, envolvidos com a aprendizagem dos alunos e com o contexto geral da escola e da educação local, têm mais possibilidades de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Cabe ao poder público tomar para si a responsabilidade da tarefa de criar as condições materiais e políticas para que isto de fato aconteça.

(Endnotes)

- 1 Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD/IBGE/2009 revelam que o acesso ao ensino fundamental para crianças na faixa etária de 06 aos 14 anos está praticamente universalizado, correspondendo a 97,6% da população, o mesmo não ocorrendo no caso de jovens e adultos, cujo número de sujeitos fora da escola é de 14,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, correspondendo a 9,7% da população nesta faixa etária, sem contar o número de analfabetos funcionais que atinge a 20,3%, considerados aqueles com menos de quatro anos de estudo.
- 2 Direito público subjetivo é definido por Cury (2000, p.21) como aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. É subjetivo porque o sujeito é o titular de uma prerrogativa própria deste indivíduo, essencial para a sua personalidade e cidadania. É público pois trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos
- 3 CANDAU (1996) e BRZEZINSKI (2008) também empregam o termo treinamento para denominar os cursos e seminários produzidos em larga escala e distantes da escola
- 4 É importante ressaltar que não se está fazendo uma avaliação dos resultados dessas políticas e que os documentos revelam somente a posição dos governos proponentes.
- 5 Universidade Regional Integrada (URI), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).
- 6 As Delegacias de Educação passaram a denominar-se Coordenadorias de Educação (CRE) a partir de 2001.
- 7 Processo semelhante desenvolveu-se, em nível federal pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, quase paralelamente, para a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais
- 8 Atendendo ao estabelecido na LDB e à normatização do Conselho Estadual de Educação, as escolas estaduais do Rio Grande do Sul deveriam elaborar seus Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Escolares, tendo pro base o diagnóstico elabora e os documentos conclusivos da Constituinte Escolar, até o final de 2001.
- 9 O Estado do RS implantou em 2007 o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS – SAERS, com o propósito de realizar um diagnóstico da qualidade da oferta educacional da rede. A avaliação está dividida em níveis que classificam a aprendizagem em abaixo do básico, básico, adequado e avançado. São avaliados os alunos das escolas públicas estaduais de 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. As redes municipais e privada podem aderir ao SAERS.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC/INEP. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de Org. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)* – Brasília : Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).
- BRASIL. MEC/INEP. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)* / Coordenação e organização; Iria Brzezinski; colaboração: Elsa Garrido. – Brasília : Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n. 10).
- BRASIL. IBGE/PNAD. *Síntese de indicadores 2009*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009>, acesso em 09/01/2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VILELLA, Maria dos Anjos (org.). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003. p.103-118.
- AZANHA, José Mário Pires. *A Formação do Professor e outros escritos*. São Paulo: Editora SENAC, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI Aline M. de M. R. e MIZUKAMI M. da G. N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: CNTE : UnB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- CURY, Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FERRARO, Alceu. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.
- FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).
- _____, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997a.
- FUSARI, José Cerchi, *Tendências Históricas do Treinamento em Educação*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p013-027_c.pdf, acesso em 05-10-2008.
- GATTI Bernardete A., Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p.57-70, jan./abr, 2008.
- GANZELI, Pedro. Política Educacional no Município e diretores Educacionais: a trama do encontro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 19, p. 43-54, 2003.
- MENDES, Valdelaine. *Participação na definição de uma política educacional: um mecanismo de controle público sobre as ações do governo*. Tese de doutoradmento, USP, 2005.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Projeto Melhoria da qualidade de Ensino*. Porto Alegre. 1993
- _____. Secretaria da Educação. *Padrão Referencial de Currículo*, 1ª versão. Porto Alegre, 1998
- _____. Secretaria da Educação. Constituinte Escolar. *Fundamentação, Objetivos e Momentos da Constituinte Escolar*. Caderno 1, Texto Base, 1999.
- _____. Secretaria de Educação. *Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual*. Porto Alegre: Corag, 2000.
- _____. Secretaria da Educação. *Relatório de Ações da Secretaria Estadual da Educação*. Porto Alegre, 2006.

- _____. Secretaria da Educação. *Lições do Rio Grande*. 2010. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp, acesso em 12/10/2010.
- _____. Secretaria da Educação. *Lições do Rio Grande*. 2010a. Disponível em, http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_voll.pdf, acesso em 12/10/2010.
- _____. Secretaria da Educação. *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS – SAERS*. 2010. Disponível em, <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers>, acesso em 10/01/211.
- POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, Tomas Tadeu. *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VIEIRA, Jarbas Santos et alii. *Imagens da docência e condições de trabalho (entre a saúde e a doença)*. In: DALL’Igna, Maria Antonieta, MARSICO, Heloísa, PERES Lucia Maria Vaz (org). *Anais do 10º Encontro sobre o Poder Escolar*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2010. p. 59-75.