

Ana Ignez Belém L. Nunes\*

## **Políticas e Reformas Educacionais: arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente**

**RESUMO:** O presente artigo se propõe a discutir as políticas de formação docente para a América Latina e Brasil, especialmente nos anos 1990. Neste sentido, destaca-se o papel dos professores frente às constantes reformas educacionais e às demandas postas pela sociedade atual. A intensa agenda de mudanças atribui novos papéis e responsabilidades aos professores. Aumentam-se as exigências profissionais, bem como se difunde um discurso que ressalta a importância social da figura docente, evidenciando a necessidade de ações intensivas de formação continuada. Por outro lado, o professor lida com adversas condições de trabalho que não correspondem às expectativas, cobranças e à anunciada importância da profissão docente. A racionalização e a privatização presentes nas atuais políticas neoliberais constituem um controle externo à profissão docente. Nesses processos os professores são definidos de acordo com critérios da racionalidade técnica, acentuando a dicotomia entre a teoria e a prática e entre o planejamento e a execução. No caso da formação continuada, são muitas as incoerências entre o perfil pretendido para este novo professor e as estratégias formativas propostas e desenvolvidas pelas administrações educacionais. Nesta perspectiva, é importante considerar os docentes como personagens-chave na luta por uma educação de qualidade para os alunos, como sujeitos com possibilidades de criar alternativas e refletir sobre os problemas de sua formação e prática pedagógica. O professor, em sua formação, necessita apropriar-se criticamente desses elementos contextuais, e compreender as interfaces da política educacional com o próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:**  
Política Educacional;  
Formação Docente;  
Desenvolvimento  
Profissional; Políticas  
de Formação.

## **1 Introdução**

O papel dos professores é cada vez mais destacado no cenário de investigações acerca da formação docente e das políticas educacionais. Uma das muitas razões para justificar esse interesse está assentado principalmente nas constantes reformas e nas necessidades e exigências ante as novas demandas postas pela sociedade atual. Como assinala Freitas (1999, p.17),

*...as reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina (...) com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.*

Todas essas reformas, notadamente no cenário latino-americano, surgem em um contexto da chamada sociedade da informação e do conhecimento. Tal contexto exige: maior adaptação às mudanças, inovação, flexibilidade, criatividade, habilidade de trabalho em grupo e capacidade para enfrentar desafios e solucionar problemas. Nesse panorama, diferentes propostas e projetos para a formação docente são lançados e debatidos, situando-a como elemento estratégico crucial para implementação e sucesso das mudanças pretendidas. Neste sentido, origina-se grande volume de trabalhos e publicações no campo da formação do professorado em geral.

Apoiamo-nos em um conceito de formação docente que a dimensiona como um processo complexo, não podendo ser enfocado de modo isolado, fragmentado e desvinculado de seu contexto socioeconômico, político e histórico. Nesta direção, consideraremos as constantes reformas e mudanças na política educacional, ocorridas no panorama internacional e com bastante presença no Brasil, como arena de embates, contradições e concepções que definem modos de concretização da formação docente. Ao mesmo tempo, definem também como os sujeitos recebem, vivenciam e se posicionam no que concerne a essa formação.

A intensa agenda de mudanças atribuí novos papéis e responsabilidades aos professores. Aumentam as exigências profissionais, bem como é propagado um discurso que ressalta a importância social da figura docente, evidenciando a necessidade de ações intensivas de formação continuada (YUS RAMOS, 1999). Por outro lado, apesar do discurso sobre a centralidade do professor e, conseqüentemente, da necessidade de formação, especialmente na América Latina, ela não é suficiente e adequada para que o professor possa fazer frente às novas exigências. Na realidade, o professor lida com as condições de trabalho adversas que não correspondem às expectativas, cobranças e à anunciada importância da profissão docente. Segundo Torres (2000), embora a reforma escolar e a reforma docente se necessitem mutuamente, o que há notadamente no panorama latino-americano é um grande desencontro de ambas.

Parece-nos oportuno afirmar que a formação não acontece no vazio, pois os professores têm o seu cotidiano de trabalho desenvolvido em um contexto concreto, no qual as políticas educacionais e suas múltiplas faces ajudam a compor

determinada prática pedagógica, e uma concepção sobre a própria formação e o processo de profissionalização docente. Para Marcondes (2002, p. 178), sem a contextualização sócio - política da formação docente, “corre-se o risco de formar técnicos—professores, em vez de professores crítico-reflexivos, pesquisadores, criativos, assumindo a responsabilidade social do seu papel político”.

Considerando as idéias ora expressas, neste trabalho nos interessa discutir o panorama geral da política educacional, principalmente nas duas últimas décadas, articulando o cenário mundial globalizado de mudanças e reformas educacionais às concepções vigentes de formação continuada, e a alguns elementos do contexto brasileiro. Iniciaremos situando o nosso conceito sobre política educacional, pois uma determinada política origina formas e ações específicas de formação docente. Sobre essa temática, Ozga (1999, p. 81) esclarece que optar por uma visão de política “tem conseqüências para o modo como a investigação em educação é feita e para os recursos teóricos a que se pode recorrer para a sua consecução”.

## **2 A Política Educacional e a Dinâmica de seus distintos elementos: delineamento de uma concepção de formação docente**

A terminologia referente à política educacional se torna cada vez mais dinâmica na sociedade atual em função de novos conceitos, contextos e conteúdos que enriquecem e ampliam este campo. Não sendo objetivo, aqui neste texto, dar conta da complexidade que envolve o conceito de política educacional, fizemos algumas opções. Seguramente estes não contemplam todos seus matizes e concepções, mas entendemos que toda opção “reflete uma forma de entender as coisas, a vida, o mundo, as relações entre indivíduos, a sociedade; optar implica fazê-lo a partir de determinada cosmovisão. Por isso mesmo, há muitas formas de fazer política”. (FERNÁNDEZ, 1999, p.12).

Nossa primeira opção aponta a necessidade de breve digressão para situar dois conceitos-chave ao se pensar a política educacional: a política e a educação. Nosso entendimento de política em geral é de uma tarefa eminentemente pública e de uma atuação conjunta; isto é, um instrumento de debate, discussão e diálogo na sociedade, que se constitui partícipe ativo nas decisões. Nessa perspectiva, a política é movimento, itinerância, discussão, desenvolvimento, abertura à dúvida e à interrogação, envolvendo todas as problemáticas da vida humana e o próprio sentido de viver (COLOM e DOMÍNGUEZ, 1997; MORIN, 1971).

O termo educação também possui distintas acepções e definições que vão desde seu caráter informal, relacionado à aquisição de comportamentos e padrões culturais, até sua vinculação formal com instituições como a escola e a universidade. Para nossa investigação, educação é concebida na perspectiva de Paulo Freire (1983), como uma prática social concreta, constituída e mediada pelos homens como sujeitos de seus processos históricos. Desta forma, sua força reside na mudança e na libertação. No caso dos professores, trata-se de uma educação que lhes possibilite uma posição de auto-reflexão e de reflexão constante sobre seu tempo e espaço, pois não há educação “fora das sociedades humanas e não há homens no vazio” (FREIRE, 1983, p. 35). Por conseguinte, segundo Cunha (2002), situar a educação como produto das condições sociais e históricas possibilita destacar o papel político essencial que a sustenta. A educação permite ao indivíduo compreender os aspectos implícitos do mundo no qual está inserido e aproximar-se de outros sujeitos, mediante de múltiplas experiências vividas em diferentes contextos.

Clarificados os termos anteriormente destacados, é possível perceber que os caminhos para relacionar a política e a educação apresentam-se complexos e de modo algum lineares. Ao contrário, garantir que determinado entendimento de educação possa ser traduzido na prática, através de políticas, nem sempre é tarefa simples. As políticas educacionais, na condição de políticas públicas voltadas para a área social, são aspecto constituinte das políticas globais da sociedade. Por conseguinte, a política educacional não é somente uma abstração, um jogo de idéias ou um conjunto de elementos teóricos. Ao contrário, é complexa, dinâmica e existe na realidade, formando parte do mundo concreto e da vida na sociedade. Podemos dizer que, antes de tudo, a política educacional deve ser enfocada como processo, pois nela estão implicados múltiplos elementos, dentre os quais a história da educação ao longo dos tempos.

Pode-se perceber, então, que a política educacional se revela a partir dos mais diversos contextos da ação humana na sociedade. Assim, não possui um lugar determinado, uma vez que surge dentro de conjunturas muito específicas e pode ser situada também em seu sentido mais estrito, com relação aos marcos jurídicos ou organismos de controle da educação.

Segundo Pedró e Puig (1998), as políticas educacionais, como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educativas, estão constituídas dos seguintes elementos: conteúdo, programa, orientação normativa, fator de coerção e competência social. Esses elementos apontam novas pistas para entendê-las e, por conseguinte, para se compreender o contexto no qual se desenvolve a

formação docente, como veremos no Quadro 1. adaptado do trabalho dos referidos autores. Para elaborar esse quadro, selecionamos os elementos propostos pelos autores, que compreendemos serem mais pertinentes para estabelecer a inter-relação de política educacional em geral com a formação docente.

QUADRO 1 Elementos da política educacional.

Elementos	Descrição
Conteúdo	Aspectos adotados por uma política educacional para se conseguir resultados ou produtos concretos em uma determinada área ou campo da educação. No caso da formação docente no Ceará, por exemplo, observamos políticas específicas para titulação dos professores não habilitados para o exercício do magistério.
Programa	Linha de atuação específica, com caráter ideológico, que dá coerência às determinações das políticas educacionais. No Ceará, por exemplo, tomou-se como eixo a idéia de "Todos pela Educação de Qualidade para Todos". O <i>slogan</i> traduzia o projeto concreto do governo de colocar as crianças na escola, regularizando o fluxo escolar por meio da mobilização social e criação de instâncias de participação da comunidade, como os conselhos escolares. Outro aspecto que aparece nesse eixo é o da qualidade, traduzida no sucesso da aprendizagem dos alunos. Algumas políticas de formação foram definidas nessa direção. Podemos dizer, então, que o programa se consubstancia nas intenções e orientações gerais expressas ao longo de uma determinada gestão.
Orientação Normativa	O desenvolvimento e a configuração de uma política pode acontecer mediante a aprovação de uma lei ou de seu cumprimento, por meio de ações específicas. Por exemplo, conforme detalharemos posteriormente, a política de formação em nível superior para os professores estaria ancorada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, que tem um de seus nove capítulos dedicado ao tema dos profissionais da educação.
Fator de Coerção	Refere-se à legitimidade da autoridade que implanta e implementa as políticas educacionais. Neste sentido, uma política pode ser imposta sem a participação efetiva da sociedade. Por outro lado, também pode ser questionada, discutida, contraposta e ressignificada. No Brasil, a LDB e o Plano Nacional de Educação foram palco de importantes embates entre diferentes forças sociais. Em se tratando do Ceará, a SEDUC, como coordenadora macro das políticas, atuaria como o fator de coerção. Poderemos observar posteriormente em nossas análises que algumas políticas, como a reorganização do sistema de ensino em ciclos, foram percebidas pelos sujeitos como tendo sido imposta, assim como o processo formativo para atender a essa inovação.

Competência Social	Todas as políticas educacionais se definem por afetar concretamente um determinado setor. As leis, planos, projetos e ações incidem não apenas nos sujeitos de forma individual/isolada, mas afetam principalmente coletivos. No trabalho em foco, atuam mais diretamente sobre professores e técnicos da SEDUC/CREDE.
--------------------	--

Fonte: Elaborado a partir de Pedró e Puig (1998).

Frente a esses tão complexos elementos, a política educacional deveria ser uma *práxis* necessariamente coletiva, pois, se é planejada de cima para baixo, se reduz a um formalismo técnico e burocrático que tende a torná-la inflexível e cada vez mais distante da realidade. Para Saviani (1998), a política educacional deveria ser a arte de administrar o bem comum e, portanto, um dos elementos em permanente mudança e desenvolvimento que ajudam a definir e constituir o Estado. A política educacional, como parte de um projeto político maior, se traduz nas medidas que o Estado toma para governar a educação.

A política educacional, dada a sua complexidade, precisa ser entendida em permanente interação com diferentes aspectos e sujeitos, que a reconstruam permanentemente. Portanto, embora seja forjada pelo Estado, para que seja implementada, conta com diferentes atores. A política educacional, então, vai ultrapassando planos e leis para se fazer também no cotidiano da ação escolar.

Por conseguinte, para abordar a formação continuada no contexto das políticas educacionais, também é importante ressaltar o conceito de Estado na sua expressão de poder e articulação com a sociedade. Afinal, como nos informa Azevedo (1997, p.61), “uma política pública para um setor, constitui-se (...) a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado”. Essa autora sublinha também que o conceito de política pública implica considerar os recursos de poder imbricados em sua definição, tendo como referência as instituições do Estado.

## 2.1 Política Educacional, Estado e Relações Sociais

A nossa reflexão sobre o Estado se apóia nas perspectivas de Popkewitz (1997a) e Offe (1984), cujas análises encontram-se na teoria crítica no campo da política educacional. Para o primeiro autor, o Estado é apontado como entidade plural, multiforme e multidimensional, definida por práticas sociais de intervenção; práticas situadas no tempo e no espaço, produzidas por diversos atores, tais como pessoas ou instituições. Atribui-se a ele um papel determinante na estrutura das sociedades.

O Estado está presente em todas as situações vividas pela sociedade, seja no nível jurídico ou subjetivo. Atua sobre o modo de viver na medida em que se apresenta como provedor e mantenedor da ordem e da segurança. Neste sentido, Moura (1991) informa que a razão de viver dos indivíduos passa a estar em função do entendimento de mundo que o Estado lhes empresta, a qual comanda a economia política e psíquica.. O projeto de organização social do Estado “inclui implícita ou explicitamente uma determinada concepção de homem e de sociedade” (FÁVERO, HORTA E FRIGOTTO, 1992, p.13). O Estado não é neutro, embora camufle sua natureza classista, apresentando-se como representante dos interesses de todos, segundo Offe (1984).

Partindo dessas idéias, entendemos que, para investigar a formação docente hoje, no Brasil, não há como esquecer que estamos sob a égide de um Estado neoliberal com características próprias, dentre elas a aceleração do processo de privatização, a internacionalização da economia, a flexibilização e fragmentação das relações de trabalho, a redução do Estado e dos programas sociais (PINHEIRO, 2001). Embora as políticas neoliberais tenham sido desenhadas com o objetivo de reduzir a dívida externa e controlar os altos níveis de inflação, o que acontece é um agravamento da situação de pobreza em muitos países, pois as políticas sociais são bastante esquecidas e, entre elas, a educação.

No Brasil, embora os anos 1990 tenham trazido inovações na política educacional, tal como veremos nos itens posteriores, os indicadores educacionais também são preocupantes, pois a taxa de analfabetismo está situada em torno dos 12,4% e, no Nordeste, esta taxa alcança um percentual de 24,3% (IBGE, 2001). Dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2001) demonstram que o País tem cerca de 30 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que, embora tenham passado pelas séries iniciais do ensino fundamental, não conseguem interpretar o que lêem e escrevem.

É possível ver que a política, o Estado, a educação, e com ela a formação, encontram-se intrinsecamente ligados em uma relação que de forma alguma é asséptica. Conforme Imberón (1999, p.182), “a profissão docente e a sua formação se movem em contextos sociais que condicionam a educação formal e refletem uma série de forças em conflito”. Neste cenário de contradições e lutas de opostos, há interesses e grupos que possuem o poder político e socioeconômico, controlando e regulando o País. Por outro lado, a relação com a sociedade é dialética, e esta também atua e contrapõe forças nos Estados politicamente democráticos. Utilizamos a expressão politicamente democráticos, concordando com Fávero, Horta e Frigotto

(1992), na idéia de que há nações que, embora democráticas no plano político, ainda não o são do ponto de vista econômico, em virtude da concentração de riqueza que atinge patamares exorbitantes nestas nações.

Sendo a educação um setor tão fundamental na sociedade atual, porquanto frente à internacionalização da economia e aos avanços tecnológicos a demanda é por um trabalhador portador de competências mais amplas e de maior domínio de conhecimentos, ela passa também a ser o alvo desta manipulação, ou melhor, desta regulação, utilizando o termo empregado por Popkewitz (1997a). Para esse autor, o Estado moderno legitima sua autoridade e suas ações mediante de formas reflexivas de controle social. Percebe-se que a política, além de estar intrinsecamente relacionada à noção de Estado, também está vinculada às estruturas de poder.

O poder é entendido aqui como um elemento e fenômeno social inerente às relações sociais e à estruturação de qualquer instituição ou comunidade. O conceito de poder pertence ao conceito de soberania, no qual os grupos, forças ou indivíduos controlam as decisões que nos permitem distinguir entre governantes e governados. Portanto, compreender o poder no contexto das políticas educacionais nos ajuda a identificar a posição e o papel dos atores envolvidos neste processo. No caso específico da formação, concordamos com Veiga (2002, p. 91), ao defender uma ação coletiva de profissionais entre “universidades e instituições de ensino superior, escolas, entidades sindicais, acadêmicas e representações estudantis” para fortalecer a profissionalização dos professores e prepará-los para gestar alternativas à organização e funcionamento das escolas, bem como analisar criticamente as políticas educacionais.

Não se pode restringir, todavia, a política apenas ao seu vínculo direto com o Estado, sabendo-se que o ser humano sozinho ou em grupos, em suas relações pessoais ou institucionais, exerce ação política para alcançar determinados objetivos e cumprir desejos e aspirações. A política educacional encontra-se não apenas na regulação do Estado, por meio de normas e leis, mas principalmente nas regras, modelos de comunicação e interação dos distintos atores existentes em um espaço multidimensional. Por conseguinte, está vinculada às relações sociais e, portanto, à história, pois estas relações são continuamente estruturadas e reestruturadas no espaço e no tempo.

Cunha (2002), ao discutir o caráter sócio-histórico das análises sobre as políticas de formação docente, citando Gidens, sublinha a importância das configurações espaciais da vida social e as dimensões de temporalidade. Entender essas idéias é perceber que a política acontece também no chão



da escola e, no caso da formação, é fundamental conceber a política de formação na perspectiva dos professores e nas relações que estabelecem com outros atores e elementos de sua prática pedagógica.

Referindo-nos à formação de professores, analisar uma política de acordo com nossa visão explicitada não é simplesmente ater-nos ao que é desenvolvido, mas também ao que é possível dentro dos marcos e limites da realidade concreta e, principalmente, ao que almejamos. Conjugando leis, planos, projetos, prática pedagógica e reflexão crítica de todos esses processos é tarefa pertinente se, como investigadores, queremos entender a política e a formação como algo dinâmico, emergente e, portanto, mutável. A política está presente no cotidiano das relações institucionais e humanas.

No caso da formação continuada, embora a reforma imponha normas e diretrizes, os professores têm a possibilidade de ressignificá-la, dando-lhe um caráter dialético e construtivo. Para Smyth (2000), os professores recebem influência das políticas sociais e ao mesmo tempo as configuram. Por conseguinte, não são receptores passivos, pois, ao reconstruir, resistir, adaptar ou contestar as políticas, eles estão exercendo um julgamento profissional sobre todos os tipos de temáticas referentes à sua profissão. Para o autor, embora durante muito tempo o ensino tenha sido negado como prática social, não se pode negar que o trabalho docente é sempre um processo político.

A política educacional é então, cheia de intenções, constituindo em um dos instrumentos necessários à formação das pessoas em um modelo social determinado e desejado. Desta forma, as análises das políticas para a formação docente em um país não podem desconsiderar que estas são relacionadas com setores sociais, culturais e com a posição que a economia nacional ocupa no contexto mundial. Portanto, os critérios, a organização e as metas estabelecidas para a educação pelos organismos governamentais compartilham o espaço com as diferentes exigências advindas das tensões culturais, que indubitavelmente afetam o trabalho dos professores, originando também novas exigências para sua formação.

No caso do Brasil, segundo Saviani (1998), embora os investimentos em educação tenham crescido consideravelmente, são pequenos e insuficientes para atender a demanda de uma educação de qualidade. Referimo-nos a um país que, apesar de ser considerado uma das grandes economias mundiais, padece de uma desigualdade social profunda, com problemas estruturais básicos ainda por serem solucionados. As estatísticas demonstram que a parcela 10% mais rica da população possui uma renda média *per capita* 21,2 vezes maior do que a renda média *per capita* da parcela 40% mais pobre (COHN, 2003).

Diante desta situação, formar os professores torna-se um desafio de proporções gigantescas, pois o quadro atual ainda apresenta um coletivo mal remunerado, desvalorizado e com formação inicial ou continuada deficiente. A esse respeito, o MEC divulgou um relatório com importantes dados estatísticos sobre os professores no Brasil (MEC, 2003). Esse documento, embora revele que houve melhoria no quadro da formação docente no País de 1991 a 2002, vê-se que ainda há docentes na situação há pouco descrita: apenas 57% dos professores da educação infantil e ensino fundamental têm nível superior. Revela, pois, que a profissão não se mostra atraente, podendo ocasionar uma falta de professores no País para os próximos 10 anos. O Brasil tem cerca de 2,4 milhões de professores na educação básica, sendo que 80% deles estão lecionando em escolas públicas. Também o estudo de Siniscalco (2003) acerca do perfil docente em diversos países, traz dados nessa direção.

Acreditamos que, além de garantir essas condições dignas de trabalho, é necessário pensar também nos princípios sobre os quais se devem formar os professores. Entendendo a política como espaço de liberdade e transformação e a educação como prática social, é fundamental que sejam profissionais capazes de enfrentar os dilemas e contradições da prática educacional: profissionais ativos, autônomos e criativos que investigam, se desenvolvem e refletem sobre seu próprio trabalho.

Sabemos que estes princípios desejados para a efetivação das políticas necessitam ser buscados e construídos, com a compreensão de que existe uma realidade concreta na qual se materializa a política, como já vimos afirmando ao longo das páginas anteriores. O mais importante, porém, é entender que, além do cenário concreto onde se inscrevem, as políticas possuem suas estratégias de implementação das mudanças que propõem. Para Colom e Dominguez (1997), as reformas podem ser consideradas uma destas importantes estratégias. Desta forma, a análise da formação docente atualmente, não só no Brasil, mas também no contexto mundial, necessita ser situada no âmbito das reformas, propostas e implantadas pelos governos, como veremos a seguir.

### **3 Reformas como Estratégias das Políticas Educacionais: situando os professores e a sua formação**

As políticas educacionais de hoje são de índole tão complexa que dificilmente conseguem sua implantação mediante normas perduráveis, o que reforça seu caráter temporal. Discutir reforma, ainda mais no cenário mutável no qual vive a sociedade em princípios de um novo milênio, requer antes de tudo

definir o conceito de mudança. Segundo Popkewitz (1997b), a mudança atualmente não é sinônimo de grandes reformas sistêmicas ou holísticas, mas de uma atitude permanente que deve estar presente dirigindo o cotidiano. Isto pressupõe a necessidade de superar ações contingentes, decretos emergenciais, planos descontextualizados, e assumir a idéia de uma constante reflexão, redefinição e avaliação das pautas centrais da educação e da formação docente, situando-as em um horizonte mais geral.

É importante entender o conceito de mudança, também porque, como exprime Torres (2000), as críticas dirigidas às reformas muitas vezes são entendidas como críticas às mudanças e, portanto, como resistência a elas. Ademais, é preciso considerar que, ao falarmos de mudanças, não estamos nos referindo apenas às propostas vindas dos governos ou administrações centrais, mas também às mudanças produzidas no seio das instituições escolares, inclusive na sala de aula, pelos sujeitos que atuam e fazem o cotidiano escolar.

Podemos dizer que os programas de reformas são respostas às mudanças e formam parte delas, que se produzem à medida que as nações enfrentam as diversas transformações originadas nos variados setores da vida social. Deste modo, a reforma é um produto não apenas de políticas estatais intencionadas, mas também de acordos e consensos (explícitos ou implícitos) entre diversos níveis da sociedade. Olhar as reformas apenas como planos de ações objetivos e desinteressados é ocultar o significado social e as implicações políticas do discurso que lhe deu origem. Não podemos esquecer de que os professores também ressignificam e redimensionam essas mudanças na sua trajetória e experiência pessoal e profissional.

A esse respeito Hargreaves e Evans (1997) situam alguns estudos feitos na Inglaterra e Estados Unidos, mostrando que as influências das reformas educacionais sobre os professores acontecem de modos diferentes e, muitas vezes, com resultados imprevisíveis e inesperados. Os autores citam três grupos que refletem as relações dos professores diante das mudanças propostas pelos governos: no primeiro, os professores desenvolvem uma cumplicidade relutante, em vez de entusiasmo; no segundo grupo, os professores resistem e, de forma criativa, reelaboram as mudanças à sua maneira; no terceiro grupo, os professores desenvolvem a colaboração entre eles e se aperfeiçoam como especialistas, em temas como o currículo, por exemplo.

Nesse sentido, as reformas também trazem um componente emocional importante que não pode ser esquecido, pois, como situa Litle (2003), as reformas têm a capacidade potencial para incidir fortemente na vida pessoal dos educadores e promover tensões em suas relações em geral, inclusive familiares.

Ao analisarmos a formação no contexto de reformas, principalmente no que tange a projetos, planos e leis, não podemos deixar de considerar que há diferentes grupos de professores e variados aspectos no trabalho docente. É preciso considerar também o cenário no qual essas reformas são implementadas, como veremos a seguir.

### 3.1. Mudanças no cenário internacional e a formação

Discutir atualmente sobre a formação docente, em especial tendo como eixo o desafio de compreendê-la na realidade brasileira, supõe ter consciência de que vivemos uma época em que a sociedade do conhecimento aporta nova significação à agenda das políticas educacionais no mundo inteiro (VIEIRA, 1998). Requer a compreensão de que existe uma multiplicidade de elementos da realidade, que são chaves para a definição e manutenção das políticas educacionais em um país. Nesta direção, também Freitas (1999) acentua que

*...diferentes estudos na área educacional (...) desenvolvidos na última década têm apontado a estreita vinculação entre as modificações sociais e econômicas no plano mundial e a importância que os diferentes países têm dado à questão educacional, em particular a ênfase na reestruturação da educação básica e formação de professores para este nível de ensino (p. 103).*

Partindo desta consideração de que as políticas são elaboradas e sustentadas em um determinado contexto histórico, é mister afirmar que o panorama da educação nos anos 1990 foi configurado a partir de princípios que orientaram as políticas educacionais e globais em épocas passadas. Sendo a história dinâmica e dialética, as políticas também o são e, portanto, ao mesmo tempo em que repetem temas do passado, também os mudam, os refazem, os reconstruem. Entender esta questão é essencial para não correremos o risco de ser determinista, acreditando que os fatos sucedem de forma linear e estanque, sem possibilidades de transformação.

Com a crise mundial de 1973, as propostas da necessidade de um Estado protetor são duramente criticadas: inaugura-se um período marcado pela ascensão das idéias neoliberais. O Estado intervencionista é considerado excessivo, burocrático, ineficaz e, por conseguinte, culpado pela crise. Como solução para o problema, confia-se na diminuição do poder do Estado, havendo menos investimentos em políticas sociais. A doutrina neoliberal defende o mercado como o grande regulador do desenvolvimento econômico e social. Para Carbonell (1996, p.21),

*[Se presta culto] al Dios Mercado, al individualismo y a la competitividad, a la desregulación y flexibilidad del mercado laboral, al Estado débil, a la reducción del gasto público, a la privatización, a la mundialización productiva y financiera y a la supremacía de lo económico sobre lo político.*

Este novo pensamento que inunda os Estados considerados democráticos também se propaga pela América Latina, arregimentando países recém-saídos da experiência ditatorial, e arrastando uma grande desigualdade social (GENTILI, 1996; PÓLO FERNÁNDEZ, 1997). Se as conseqüências deste novo modelo econômico são preocupantes em países que já alcançaram níveis elevados de atenção aos serviços sociais básicos (saúde, educação, habitação, previdência social etc.), imagine-se em países que convivem com índices alarmantes de analfabetismo, fome, enfermidades já erradicadas em outras realidades mais desenvolvidas etc.

No âmbito econômico, a globalização do mercado impôs aos países latino-americanos a perda quase total do controle de suas economias para alguns destes organismos internacionais (Banco Mundial, BID, ONU, CEPAL, OREALC) e a incapacidade dos Estados nacionais financiarem os serviços básicos e de serem um elemento de organização e coesão da sociedade (FÁVERO, HORTA E FRIGOTTO, 1992). Um exemplo disso é que os próprios organismos internacionais reconhecem que na América Latina “o avanço da melhoria da qualidade da educação tem sido lento, no melhor dos casos, quando não regrediu em virtude de uma multiplicidade de fatores tanto internos ao sistema educacional como externos a ele, relacionados com o contexto sócio-econômico”. (OREALC/UNESCO, 1993, p. 82-83).

São os seguintes eixos do discurso destas políticas neoliberais para a educação: o conhecimento como centro, a equidade, a qualidade e as novas formas da gestão caracterizadas pela descentralização (CORAGGIO, 1996). A preocupação neoliberal em aumentar a qualidade dentro da lógica do mercado, ou seja, dentro de uma perspectiva que privilegia a busca de conhecimentos que respondam pragmaticamente ao crescimento econômico capitalista, favorece uma avalanche de reformas educacionais, ressaltando o trabalho dos professores e sua formação. Assistimos então à constituição de modelos educacionais e, particularmente, de formação docente, implementado em esferas supranacionais, como resposta à globalização econômica e à acumulação capitalista. Ganha força a idéia de uma era educacional apoiada por um poder político cada vez mais economicista e uma realidade econômica

que se torna sempre mais imperialista (ESPEJO VILAR, 2001). Essa autora enfatiza que o discurso da globalização suprime novas exigências à formação e à escola, pondo em xeque a própria função social da educação.

Em todo esse contexto de mudanças descritas, principalmente de natureza econômica, derivam conseqüências claras para a educação, a escola e seus protagonistas, principalmente os docentes. As palavras-chave da nova ordem mundial são: eficiência, controle, informação, colaboração etc., apresentando novas exigências aos professores e à sua formação. Exige-se maior capacidade de abstração, cooperação, tomada de decisões etc., reforçando a característica dual e contraditória da educação, isto é, ao mesmo tempo em que pode ser libertadora, espaço de luta e conscientização (FREIRE, 1983), também serve para o desenvolvimento e manutenção de um determinado sistema político.

### **3. 2 A Formação Docente no panorama das reformas: definindo prioridades e concepções para a América Latina**

Mais especificamente dentro da realidade latino-americana todo este cenário socioeconômico influenciou as reformas levadas a cabo principalmente nos anos 1990, traduzindo-se no que Vieira (2000) denominou de globalização das agendas educacionais. Essas reformas, levadas a cabo no panorama latino-americano, foram massivas e graduais, tendo como estratégia básica o desenvolvimento de políticas de Estado, mais do que políticas de governo, as quais são validadas por de acordos internacionais, contando na maioria dos países com o apoio de empresários, de organizações não governamentais e da Igreja Católica.

Essas reformas também tiveram algumas características próprias, tais como: como: prioridade sobre a educação básica, no contexto dos compromissos internacionais assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, celebrada em Jontiem (1990); descentralização e autonomia da instituição escolar; maior presença da família e da comunidade na escola; reformas curriculares orientadas para o desenvolvimento de competências; avaliação de resultados e prestação de contas por parte da instituição e sistema escolar; incremento do tempo como variável essencial para a melhora da educação; promoção da educação a distância, tanto para instrução como para formação docente; e fortalecimento da educação bilíngüe intercultural e da interculturalidade.

Estas características comuns entre diferentes países, no âmbito da reforma em geral, também produziram uma série de tendências na área da formação de professores que foram, em grande parte, fruto das influências dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial. Para Popkewitz (1994), estes

aspectos das reformas na formação dos professores não se aplicam apenas à América Latina, mas são compartilhados também por outros contextos, inclusive de países desenvolvidos. Para esse autor, incidir sobre a formação é uma forma de regular e dominar a educação, pois as reformas não se reduzem apenas aos determinantes econômicos, pois penetram a vida das escolas e de seus professores, de forma intensa, contínua e quase sempre pouco perceptível. A seguir, destacamos algumas das tendências para a formação docente, apontadas por Torres (1998, 2000):

- Ênfase na formação em serviço – até pouco tempo, quando se falava em formação de professores, pensávamos imediatamente na formação inicial. Atualmente considera-se que “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação continuada dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 1998, p. 160). Coraggio (1996) menciona haver sinais de que o Banco Mundial está revendo sua posição com respeito a esta ênfase sobre formação dos professores no exercício da profissão. O programa Magister (formação inicial de professores em serviço, sem a titulação adequada para exercer o magistério), desenvolvido no Ceará a partir de convênio entre a SEDUC e universidades públicas, é um exemplo nesse sentido.
- Promoção de programas de educação a distância – ao mesmo tempo em que se prioriza a formação continuada em detrimento da formação inicial, incentiva-se o uso de programas de educação a distância para promover esta formação. O Relatório, para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como informe Delors (1998), sugere como uma das medidas para a melhoria da qualidade na educação “desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, freqüentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas” (p. 159). Apesar das vantagens que o uso desta modalidade de educação possa ter como facilitadora da atualização do professor em determinados campos do conhecimento, no entanto, ela apresenta um conjunto de limitações quanto à formação pedagógica (TORRES, 1998).
- Avaliação do desempenho docente – está relacionada à forte tendência de avaliar os alunos de forma massiva, com ênfase em notas obtidas por meio de testes de rendimento escolar. No Brasil, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, no Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação do Ensino Básico (SPAECE). Segundo Vieira e Farias (2003), a partir de 1996, no Brasil, o controle

do sistema escolar passa a ser exercido mediante uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. Neste sentido, a UNESCO, em um estudo sobre o resultado da avaliação de desempenho em 13 países da América Latina, destaca como perspectiva, a partir dos resultados obtidos, “aprovechar las bases de datos del primer estudio para indagar de otras posibles relaciones entre el docente, su desempeño y el rendimiento de los alumnos” (VALDEZ, 2003).

- Promoção de instâncias e mecanismos horizontais de aprendizagem, trabalho e cooperação entre os docentes – esta tendência abre caminho para novas estratégias formativas, rompendo o monopólio de estratégias transmissivas, como os cursos e a formação de caráter individualista. Neste sentido, o documento firmado em 2002 pelos dirigentes da América Latina e Caribe, acerca da educação na região, expressa como um de seus focos a “cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação”. Em tal foco, ressalta a importância da criação de espaços formativos e de revisão da prática pedagógica com os docentes em constante colaboração. Também Robalino Campos (2003), ao destacar os compromissos da Oficina Regional para Educação na América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO), enfatiza como um dos desafios a superação da “capacitação limitada a eventos, ausência de acompanhamento e assistência técnica e capacitação a pessoas e não grupos de docentes”. (p.6).

- Incrementos e melhorias salariais, principalmente com esquemas de incentivo relacionados ao desempenho e mérito docente, medidos na maioria das vezes pelo desempenho dos alunos.

- Formação docente como apêndice da reforma educacional – ainda que os estudos tenham apontado que o professor não muda se não mudar a pessoa do professor, e se ele não for envolvido de forma ativa e como protagonista nesse processo (LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999; NÓVOA, 1997), a formação docente, substancialmente a formação continuada, tem sido proposta para “adequar” os professores às metas a que se deseja chegar com a reforma do sistema educacional. Portanto, pensada de cima para baixo, sem a participação do professor, a reforma educacional e a própria formação revestem-se de um caráter meramente instrumental. Para Zeichner e Liston (1999), nesse cenário, é fundamental a criação de estruturas mais democráticas no governo, escolas e comunidades, que outorguem aos professores, individual e coletivamente, um papel mais ativo no processo de elaboração de políticas educacionais.



Muitas vezes aquilo que é percebido pela administração como uma estratégia política gradual, os sujeitos, na escola, a percebem como demasiadas e rápidas mudanças. Isto nos leva a questionar o papel do professorado que, nesse processo acelerado de mudanças, se arrisca a ser levado pelo turbilhão das novidades, aparecendo apenas como um elemento figurativo ou cumpridor dos ditames de projetos e leis nos quais não teve nenhuma participação. Nesta perspectiva, o documento do PRELAC (UNESCO, 2002) também traz como um dos seus focos os professores e o fortalecimento de seu papel nas mudanças educacionais para que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Essa situação de reforma poderia ocasionar uma identidade profissional docente, a qual Kuenzer (1999) denomina de “identidade de um professor sobrando”: professor que está ausente como sujeito ativo em um contexto de reforma educacional, diretamente relacionado à sua vida profissional e pessoal. Nesse contexto, o salário, as condições de trabalho e a formação continuada deveriam ser capazes de lhe possibilitar uma atuação autônoma e competente frente aos desafios na efetivação da prática pedagógica.

## **Considerações Finais**

Explicitados/aprofundados os pontos elencados nos itens anteriores, podemos dizer que, nesse modelo de política descrito, os docentes são muitas vezes considerados culpados pelo fracasso do sistema escolar, bem como estimulados à competição e ao individualismo (LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999). Acrescente-se a isto a perda de sua autonomia e gestão sobre a prática pedagógica, estando ausentes da definição de políticas gerais e específicas, como no caso das propostas de inovações curriculares.

É grande a contradição entre os discursos oficiais e a prática da formação docente. Por um lado, no discurso político e nos documentos oficiais, o professor é ressaltado como profissional imprescindível à sociedade e como fundamental para o futuro do País. Por outro lado, na realidade concreta, este professor é desvalorizado, na medida em que suas condições reais de formação e trabalho não condizem com o papel que lhe é atribuído. No caso da formação continuada, é preciso atentar para as incoerências entre o perfil pretendido para este novo professor e as estratégias formativas propostas e desenvolvidas pelas administrações educacionais.

O movimento para mudar o ensino é intenso em todo esse panorama descrito. Conforme Ben-Peretz (2001), no entanto, não costuma ser considerado o fato de que, sem introduzir alterações significativas e relevantes nos programas de formação

docente, estas mudanças propostas pelas reformas terão um alcance, uma viabilidade e um efeito limitado, no tocante à melhoria da qualidade da educação.

Alguns temas das reformas educacionais nos anos 1990 foram percebidos pelos professores como ameaçadores, como, por exemplo, a redefinição de seu papel, agora como facilitador de aprendizagens, sem maior aprofundamento e explicação sobre o que isto significa em sua atuação cotidiana na instituição escolar. Podemos ilustrar este tema com uma pesquisa sobre identidade docente de professores alfabetizadores no Estado do Ceará (LIMA, 1995), que analisou um programa de formação continuada cujo objetivo era discutir a proposta construtivista nas escolas. Os textos trabalhados no processo de formação destacavam, como um dos princípios construtivistas, a idéia do professor como mediador e facilitador de aprendizagem. A esse respeito a investigação mostra que os professores, após a formação, revelavam-se confusos quanto ao seu papel na prática pedagógica. Alguns docentes ressaltavam não saberem mais como atuar em classe, pois agora não deviam ensinar, mas ajudar o aluno a aprender. Outros entendiam que seu novo lugar em sala era promover jogos e brincadeiras para que os alunos estivessem contentes na escola, enquanto outros compreendiam que deveriam deixar os alunos à vontade, isto é, fazendo o que desejassem. Na realidade, os professores refletiam angústia e confusão sobre sua identidade profissional nesse novo contexto.

A racionalização e a privatização presentes nas atuais políticas neoliberais constituem um controle externo à profissão docente. Nesses processos, os professores são definidos de acordo com critérios da racionalidade técnica, acentuando a dicotomia entre a teoria e a prática e entre o planejamento e a execução. Apesar das reformas defenderem o tema da descentralização, delegando maior autonomia aos docentes, apóia-se em mecanismos de avaliação e controle totalmente desenhados e propostos por especialistas.

Não se há de esquecer, no entanto, que a escola pública é um espaço de luta, contradição e possibilidades. Nesta perspectiva, é importante considerar os docentes; personagens-chave na luta por uma educação de qualidade para os alunos, como sujeitos com possibilidades de criar opções e refletir sobre os problemas de sua formação e prática pedagógica. O recente interesse pelo tema da formação docente também pode constituir um destes espaços para romper regulações e dominações, elaborando modelos formativos que atendam as necessidades dos docentes e dos alunos na escola.

Para isso, precisamos entender bem os contextos diversos nos quais se insere o trabalho docente e, portanto, as reformas que definem o tipo de profissional a ser formado, o papel a desenvolver, as condições de trabalho etc. Como

vimos, essas reformas têm um caráter amplo e envolvem distintas realidades que se influenciam. É possível perceber, a partir dessa contextualização das reformas, que a educação e, em especial, a formação docente continua enfrentando desafios e dilemas que são comuns, mesmo em realidades díspares. O professor, em sua formação, necessita apropriar-se desses elementos contextuais e compreender as interfaces da política educacional com o próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

**ABSTRACT:** This article discusses the policies for the teachers' training for Latin America and Brazil, especially during the 90's. In this respect the role of the teachers facing these constant educational reforms and the demands imposed by society are highlighted. The intense change programs have brought new roles and responsibilities for the teachers. The professional demands become bigger as well as the widespread idea of the social importance of the teachers' role making it clear the need for intensive actions for continued training. On the other hand, the teachers have dealt with adverse work conditions which do not meet the expectations, demands and to the so well known idea of the importance of this profession. The rationalization and the privatization present in the current neo-liberal policies constitute an external control to this profession. In these processes the teachers are defined according to the technical rationality, emphasizing the dichotomy between theory and practice and between planning and implementation. In the case of continued training, there are much incoherencies between the profile desired for this new teacher and the formative strategies proposed and developed by the educational administrations. In this view, it is important to consider the teachers; key characters in the construction and struggle for a better education for the pupils, as subjects with possibilities to create alternatives and to reflect about the problems of his/her training and pedagogical practice. The teacher, during his/her training, needs to get hold of these contextual elements and understand the interfaces of educational policies together with the personal and professional development.

**Key words:**  
Educational Policy;  
Teachers' Training;  
Professional  
Development;  
Training Policies.

## Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J. M. L. : *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BEN-PERETZ, M. : The impossible role of teacher educators in a changing world, *Journal of Teacher Education*, v. 52, n. 1, p. 48-566, 2001.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC): Instituto Nacional de Sistema de Estatísticas Educacionais (Educatabrasil). Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível em: <http://www.educatabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 27/01/2004.

CARBONELL, J. (1996): Estado, mercado y escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 253, p.20-26, 1996.

COHN, A.: Reconfigurações da questão social no Brasil, *Observatório da Cidadania*, s/n, p. 71-76, 2003.

COLOM, A. J. e DOMÍNGUEZ, E.: *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

CORAGGIO, J. L.: *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

CUNHA, M. I.: Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D.E.G. e SOUZA, V.C. (Orgs.): *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*, Rio de Janeiro: DP & A editora, 2002. p. 39-56.

DELORS, J.: *Educação- um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

ESPEJO VILLAR, B.: La reconstrucción de la Educación en el nuevo orden Global. La opción educativa más allá de la postmodernidad. In: ESPEJO, B, V. (Org.): *Políticas educativas para el nuevo siglo*, Salamanca: Hésperides, 2001. p.15-30.

FÁVERO, O.; HORTA, J.S.B. e FRIGOTTO, G.: Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas, *Cadernos de Pesquisa*, n. 83, p.5-14, 1992.

FERNÁNDEZ, J. M.: *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis, 1999.

FREIRE, P.: *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, H. C. L.: A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores, *Educação e Sociedade*, n. 68, p.17-44, 1999.

GENTILI, P.: A mcdonaldização da escola: a propósito de consumindo o outro. In: COSTA, M. V. (Org.): *Escola básica na virada do século*, São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 45-60.

HARGREAVES, A. e EVANS, R. (Eds.): *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back in*. Philadelphia: Open University Press, 1997.

IMBERNÓN, F.: Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In FERRERES, V.S. e IMBERNÓN, F. (Ed.): *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid: Síntesis Educación, 1999. p. 35-48.

KUENZER, A. Z.: As políticas de formação: a construção da cidadania do professor sobrando, *Educação e Sociedade*, n. 69, p. 163-183, 1999.

LIMA, A. I. B.: A professora alfabetizadora: caminhos e descaminhos na construção da identidade. 1995. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

LITTLE, J. W.: El desarrollo profesional para la reforma curricular. In LIEBERMAN, A. e MILLER, L. (Eds.): *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro, 2003. p. 41-64.

LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B. e CUNHA, M. I.: Repercussões de tendências internacionais sobre a formação dos nossos professores, *Educação e Sociedade*, n. 68, p. 278-298, 1999.

MARCONDES, M. I.: Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Orgs.): *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*, Rio de Janeiro: DP & A editora, 2002. p. 190-205.

MORIN, E.: *Por una política del hombre*. Mexico: Editorial extemporaneos, 1971.

MOURA, A.: *A política do sujeito*. São Paulo:USP, 1991. 44f. Mimeografado.

NÓVOA, A.: Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.): *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

OFFE, K.: *Contradictions of the welfare state*. Cambridge: Mitpress, 1984.

OZGA, J.: *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora, 1999.

PEDRÓ, F. e PUIG, I.: *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1998.

PINHEIRO, L.H.F.: Projeto de emprego público e a reforma neoliberal das IFES-Instituições Federais do Ensino Superior, *Universidade e Sociedade*, n. 25, p.119-133, 2001.

PÓLO FERNÁNDEZ, P.: Neoliberalismo y profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 261, p. 73-79, 1997.

POPKEWITZ, T.: La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas notas comparativas, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 29, p. 89-109, 1997a.

POPKEWITZ, T. S.: *Reforma educacional: uma política sociológica- poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b...

ROBALINO CAMPOS, M.: *De la formación al desarrollo profesional y humano del profesorado*, Trabalho apresentado no Seminário Internacional: O Professor Faz a Diferença, São Paulo, CONSED/UNESCO [Documento não publicado], 2003..

SAVIANI, D.: *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educaciona*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SINISCALCO, M. T.: *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SMYTH, J.: La enseñanza y la política social: las imágenes de la enseñanza en favor del cambio democrático. In: BIDDLE, B.J.; GOOD, T. L. e GOODSON, I. F. (Orgs.): *La enseñanza y los profesores II*, Barcelona: Paidós, 2000. p. 99-168.

TORRES, R. M.: Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.): *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*, São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

TORRES, R. M.: De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada en América Latina, *Perspectivas*, v.23, n.2, p. 281-299, 2000.

VALDEZ, H.: *La evaluación del desempeño docente: resultados de un estudio de su situación actual en 13 países de América Latina*, Trabalho apresentado no Seminário Internacional: O Professor Faz a Diferença, São Paulo, CONSED/UNESCO [Documento não publicado], 2003.

VEIGA, I. P. A.: Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In VEIGA, I. P. A e AMARAL, A. L. (Orgs.): *Formação de professores: políticas e debates*, Campinas: Papirus, 2002. p. 65-96.

VIEIRA, S. L.: O público e o privado nas tramas da LDB. In: Brzezinski (Org.): *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, São Paulo: Cortez, 1998. p. 65-82.

VIEIRA, S. L.: *Política Educacional em Tempos de Transição*. Brasília: Plano, 2000.

YUS RAMOS, R.: Formación permanente del profesorado: entre la cantidad e la calidad. In PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. E ANGULO RASCO, J. F. (Orgs.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 1999. p. 208-255.

ZEICHNER, K.M. e LISTON, D.: Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In: PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. E ANGULO RASCO, J. F. (Orgs.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid: Ediciones Akal, 1999. p. 506-532.