

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEONICE VIEIRA DE JESUS PAIXÃO

**ANALISANDO E DESCRIVENDO AS AÇÕES DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DESENVOLVIDAS PELA PREFEITURA MUNICIPAL
DE MONTES CLAROS, (2002-2006)**

Uberaba - MG
2008

LEONICE VIEIRA DE JESUS PAIXÃO

**ANALISANDO E DESCREVENDO AS AÇÕES DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DESENVOLVIDAS PELA PREFEITURA MUNICIPAL
DE MONTES CLAROS, (2002-2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Alvarado Prada.

Uberaba - MG
2008

Catálogo elaborado pelo setor de referência da biblioteca central da UNIUBE

P167a Paixão, Leonice Vieira de Jesus
Analisando e descrevendo as ações de formação continuada desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Montes Claros, (2002-2006) / Leonice Vieira de Jesus Paixão -- 2008
132 f : il.

Orientadora: Profa. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada
Dissertação (mestrado em Educação) Universidade de Uberaba -- ,
2008

1. Professores - Formação. 2. Professores – Educação Permanente. 3. Políticas Públicas. I. Título.

CDD: 371.12

LEONICE VIEIRA DE JESUS PAIXÃO

**ANALISANDO E DESCREVENDO AS AÇÕES DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DESENVOLVIDAS PELA PREFEITURA MUNICIPAL
DE MONTES CLAROS, (2002-2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 05/09/2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada
Orientador - UNIUBE

Prof^a Dr^a Mara Rúbia Alves Maeques
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a Dr^a Andréa Maturano Longarezi
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Às minhas filhas Kenya e Maria Luiza, que sempre souberam entender as minhas ausências e me estimularam a concluir o meu trabalho. Sempre com ingenuidade, contavam as páginas e indagavam querendo saber se já tinha terminado.

À Mariana, que ainda em meu ventre demonstrava participação, reclamando pelas vezes em que ficava muito tempo sentada ou em outra posição.

Ao meu esposo Nebson, eterno companheiro, que sempre me estimulou, torceu e me apoiou em minhas angústias, em minhas vitórias, nos momentos de êxtase e de decepção.

Ao meu irmão Lourivaldo, que esteve sempre presente em todos os momentos.

A minha amiga Nazaré, que sempre compreendeu as minhas ausências e de certa forma supriu esta ausência para as minhas filhas.

AGRADECIMENTOS

À minha amiga e companheira Maria Delourdes Ribeiro Paixão, pelo apoio e incentivo na realização deste Mestrado, bem como por todo o suporte oferecido para a concretização do Curso.

Aos meus colegas da E. M. Jair de Oliveira, que me incentivaram e vibraram com a realização deste Mestrado.

À minha colega e amiga Rosângela, pela força e por compartilhar as horas de estudo, sobretudo as angústias e anseios durante os caminhos trilhados para a efetivação desse trabalho.

Aos professores, diretores e pedagogos das Escolas Municipais de Montes Claros, pela solicitude em contribuir com a realização desta pesquisa.

Aos funcionários da contabilidade do Município de Montes Claros, especialmente ao Sandro, pelo auxílio e dedicação na pesquisa documental.

Ao orientador, Luis Eduardo Alvarado Prada, pelos ensinamentos e incentivos na realização da pesquisa.

Não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas.

Karl Marx

RESUMO

As políticas públicas adotadas pelo MEC a partir da LDBEN 9.394/96 têm proporcionado aos estados e municípios uma maior autonomia. Meu objetivo nesta pesquisa foi analisar se a porcentagem do dinheiro do FUNDEF destinada à formação de professores foi aplicada no município de Montes Claros no período (2002-2006), bem como a percepção dos professores da Rede com relação à formação continuada desenvolvida. Esses recursos do FUNDEF chegam às contas municipais e estaduais todo mês, divididos em três datas: nos dias 10, 20 e 30 de cada mês, sendo assim distribuídos: 60% para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental e 40% para a manutenção, formação e desenvolvimento do Ensino Fundamental. Para tal, realizei estudos documentais da contabilidade do referido município, apliquei questionários para um percentual de 69 professores da Rede e realizei oficinas com 12 dos respondentes dos questionários. Os resultados sugeriram que, no período analisado, o município não utilizou os 40% destinados para a formação e desenvolvimento do ensino em ações formativas dos professores, sendo utilizados em outras ações. Segundo os participantes da pesquisa, as ações formativas tiveram um aumento relativo nos últimos anos. Os participantes ressaltam ainda a importância da efetivação de cursos para formação continuada de professores em serviço remunerada. Concluo, portanto, pela necessidade da existência de investimento em programas de formação continuada em serviço que levem em conta as reais necessidades e que sejam planejados a partir dos interesses do público alvo desses programas: os professores.

Palavras-chave: políticas públicas; transferência de recursos; formação continuada de professores; FUNDEF/FUNDEB; ações de formação.

RESUMEN

Las políticas públicas adoptadas por el ME a partir de la LDBEN 9.394/96 proporcionaron a las provincias y municipios una mayor autonomía. El objetivo de esta pesquisa fue analizar el por ciento del dinero del FUNDEF destinada a la formación de profesores que fue aplicada en el municipio de Montes Claros entre 2002 y 2006, y la percepción de los profesores de la red pública de enseñanza con relación a la formación continuada desarrollada. Esos recursos del FUNDEF llegan a las cuentas municipales y provinciales en tres fechas: los días 10, 20 y 30 de cada mes, siendo distribuidos un 60% para el pago de los salarios de los profesionales del magisterio en efectivo ejercicio de sus actividades en la Enseñanza Fundamental y un 40% para el mantenimiento, formación y desarrollo de la Enseñanza Fundamental. Para eso realicé estudios documentales de la contabilidad del municipio en estudio, apliqué encuestas a un 69 por ciento de los profesores de dicha red y realicé talleres con 12 de los encuestados. Los resultados sugirieron que el municipio, durante el período analizado, no utilizó los 40% destinados para la formación y desarrollo de la enseñanza en acciones formadoras de los profesores, siendo utilizados en otras acciones. Según los participantes de la investigación, las acciones formadoras tuvieron un aumento relativo en los últimos años. Los entrevistados destacan también la importancia de la materialización de cursos para la formación continuada de los profesores en servicio remuneradamente. Concluyo, por tanto, señalando la necesidad invertir en programas de formación continuada en servicio que consideren las necesidades reales de los profesores y que sean planeadas a partir de los intereses de los participantes en dichos programas: los profesores.

Palabras-clave: políticas públicas; transferencia de recursos; formación continuada de profesores; FUNDEF/FUNDEB; acciones de formación.

LISTA DE TABELAS

1 – Aplicação do FUNDEF no ano de 2001.....	68
2 – Aplicação do FUNDEF no ano de 2002.....	68
3 – Per capita anual por aluno.....	73
4 - Transferências efetuadas para o Município de Montes Claros.....	75
5 - Perfil dos Respondentes dos questionários.....	85
6 - Ações das quais os professores participaram.....	86
7 - Número de ações por respondentes dos questionários.....	88
8 - Ações de que mais gostaram.....	90
9 - Outras ações descritas nos questionários.....	90
10 - Justificativa das ações de que mais gostou.....	92
10.1 - Justificativa das ações de que mais gostou.....	93
10.2 - Justificativa das ações de que mais gostou.....	94
11 - Metodologias e recursos utilizados na formal continuada.....	96
12 - Ações de que menos gostou.....	98
13 - Sugestões de como deverá ser a formação continuada.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	23
1.1 Concepções de educação continuada	23
1.2 A educação e a formação permanente em Paulo Freire	30
1.3 A formação continuada no contexto internacional	32
1.4 A formação continuada no contexto nacional	36
1.5 Algumas considerações sobre Formação Continuada de Professores na Contemporaneidade	38
CAPÍTULO II	
2 FORMAÇÃO CONTINUADA, PROFISSIONALIZAÇÃO, SABERES E AUTONOMIA	44
2.1 Condições para a implementação de um projeto de formação continuada em serviço	50
2.1.1 <i>Gestão democrática e participativa</i>	50
2.1.2 <i>Planejamento e desenvolvimento da Formação Continuada em Serviço</i>	54
2.1.3 <i>Currículo, objetivo e metodologia</i>	55
2.1.4 <i>A Relação entre Formação e Tempo de realização</i>	56
CAPÍTULO III	
3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO RETROSPECTIVA HISTÓRICA	60
3.1 O FUNDEF e sua distribuição	72
3.2 Transferência do FUNDEF para o município de Montes Claros	74
3.3 A transição do FUNDEF para o FUNDEB	78
3.4 Repensando o contexto educacional	81
CAPÍTULO IV	
4 A APLICAÇÃO DO FUNDEF NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS E O PENSAMENTO DOS PROFESSORES	85
4.1 Perfil dos participantes	85
4.2 A aplicação do FUNDEF no município de Montes Claros e o pensamento dos professores	86
CAPÍTULO V	
5 EM BUSCA DE UM CAMINHO QUE TRAGA SEGURANÇA AO PERCURSO	103
5.1 Considerações finais	103
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – Questionário.....	116
ANEXO	120

Ainda hoje, na maioria dos países, embora os professores ocupem a posição mais importante entre os agentes escolares, embora o papel deles seja tão importante quanto o da comunidade científica, no que se refere ao aspecto sócio-cultural, eles se encontram, com muita frequência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar. Em suma, seu poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido.

(TARDIF, 2002, p. 243)

INTRODUÇÃO

A última década do século XX e o início deste novo milênio têm sido marcados pela discussão sobre a qualidade da educação, bem como sobre as condições necessárias para assegurar às crianças, jovens e adultos as aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento e as competências que a contemporaneidade demanda. Vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias. As transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens, novos saberes. Todo esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, inevitavelmente, também para a educação escolar. A necessidade de uma qualificação cada vez maior passou, dessa forma, a fazer parte do contexto educacional.

Essas mudanças refletiram significativamente no Brasil, de forma a permitir a implementação de Projetos, Programas e/ou Legislações a esse respeito, como o PRONAICA (Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente); o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) e, mais precisamente no ano de 1996, com a criação da LDB 9.394/96, o Curso Normal Superior.

Como professora das séries iniciais do ensino fundamental (normalista, apenas com o 2º grau), ao me deparar com essa nova realidade, senti a necessidade de fazer uma graduação e, com tal propósito, ingressei no Curso Normal Superior, recentemente transformado em curso de Pedagogia. No transcorrer desse Curso, passei a olhar de forma mais crítica para a realidade que vivia, tentando compreender e avaliar constantemente as possíveis transformações de minha prática pedagógica, à luz dos objetivos e propósitos da política educacional vigente, proposta pela LDB 9.393/96.

O Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES foi formatado dentro de estratégias que objetivavam proporcionar a uma região extremamente carente de qualidade educacional (basta consultar os índices regionais obtidos pelos alunos do ensino fundamental nos anos de 2002, 2003 e 2004 em avaliações do MEC específicas para esse fim) um ensino denso de qualidade, no qual a prática pedagógica foi o alvo principal dos Planos de Ensino das disciplinas componentes do Curso. Dentre os materiais pedagógicos apresentados por este, um texto presente na apostila de Metodologia da

Pesquisa em Educação chamou sobremaneira minha atenção. De autoria de Marli Eliza André, esse texto é componente do livro de Metodologia da Pesquisa Educacional, com organização de Ivani Fazenda, cujo título “A Pesquisa no Cotidiano Escolar” veio de encontro aos anseios e às inquietações que me acompanhavam no percurso do Normal Superior que cursava. Nele encontrei motivação suficiente para indagar e questionar cada vez mais sobre a minha prática pedagógica, portanto, o meu cotidiano escolar, na contextualização proposta de alinhamento da pesquisa à prática cotidiana. E, ao terminar o Curso Normal Superior, vi-me e senti-me em condições de continuar uma trajetória acadêmica alçando um outro vôo: o do curso de Mestrado. Tendo proposto inicialmente para este um tema de natureza etnográfica, ou seja, uma pesquisa sobre a prática do professor antes e depois de cursar o Normal Superior nas escolas municipais de Montes Claros, percebi, a partir dos estudos realizados no curso de Mestrado, a importância da Formação Continuada no município de Montes Claros, o que me fez permutar de tema.

Dessa forma, o presente estudo discute a temática formação continuada de professores em ações como: palestras, seminários, oficinas, congressos, curso de variada duração; ações estas desenvolvidas em escolas municipais de Montes Claros. Para a realização da pesquisa foram analisadas e descritas ações enunciadas nos relatórios de prestação de contas junto ao MEC/ FUNDEF, pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Montes Claros, paralelamente com as respostas dos questionários aplicados aos professores. Esses questionários foram elaborados numa perspectiva qualitativa. Todos os dados, tanto do FUNDEF quanto do questionário, foram referentes ao período de 2002 a 2006.

A inquietação que provocou a modificação do tema surgiu desde quando eu, como sujeito dessas ações de formação, observei a diferença existente entre os estudos realizados e publicados por alguns autores que discutem a temática Formação Continuada e aquilo que é efetivamente posto em prática, segundo os relatórios enviados como prestação de contas do FUNDEF referentes a ela.

As observações realizadas, enquanto participante do coletivo de beneficiários da Formação Continuada, nortearam vários questionamentos e comparações entre o investimento oferecido e divulgado na mídia pelo governo (acerca dos financiamentos destinados à educação) e as ações apresentadas e oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. É concernente a isso que surge a questão de pesquisa: quais as ações de Formação Continuada ocorridas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros nos anos de 2002 a 2006, segundo os professores, e as informadas nos relatórios para o FUNDEF?

Decorrentes dessa questão, vários outros questionamentos surgiram, tais como: quais ações de Formação Continuada realizadas no período mencionado são coincidentes com as falas dos professores e os relatórios do FUNDEF? Quais ações foram promovidas pela Secretaria Municipal de Educação? Quais foram de iniciativa dos sujeitos das mesmas? Quais foram escolhidas pelo sujeito? Quais foram determinadas de forma unilateral pela Secretaria Municipal de Educação? De quais os professores mais gostaram? De quais menos gostaram? Quais foram os recursos utilizados nas ações de que mais gostaram? O que é, e como você gostaria que fosse a formação continuada? As ações foram realizadas no horário de trabalho ou fora dele?

O objetivo da pesquisa foi conceitualizar Formação Continuada de Professores; determinar o que e como foram desenvolvidas as ações de Formação Continuada de Professores no âmbito do município de Montes Claros no período de 2002 a 2006; e confrontar essas concepções e essas ações com as informadas nos relatórios municipais para o FUNDEF no período mencionado, para verificar se os professores estão sendo atendidos em sua formação continuada, conforme o “espírito da lei”, seus interesses e necessidades.

Este estudo se justifica, portanto, em função de ser o meu espaço de atuação enquanto pesquisadora, e por entender a necessidade de uma Formação Continuada que traga para o contexto escolar momentos de reflexão, de leituras, de produção e discussão das inquietações que permeiam o espaço escolar. Ainda, por existir uma incerteza, no sentido de saber se as citadas ações propostas podem ser consideradas como formação, se elas motivavam os professores, se os conteúdos escolhidos iam de encontro às expectativas dos mesmos, se o horário de realização do encontro era o mais aconselhável.

Na dimensão científica, o presente estudo situa-se dentro de uma discussão frequente em Oliveira (2004); Guioti (2001); Bassi (2001); André (1999); Brzezinski (2001); assim como reflexo de concepções e políticas públicas engendradas no país. A justificativa social do trabalho está fundada, enfim, no fato de que pesquisas de avaliação de projetos, propostas e políticas públicas educacionais devem ser feitas continuamente para que os efeitos educacionais sejam relevantes.

A pesquisa realizada faz parte de outra maior desenvolvida pela Universidade de Uberaba intitulada: “Ações de formação continuada de professores desenvolvidas em município da região de Uberaba, MG”. Para efetivação deste estudo, em conformidade com as questões formuladas e os objetivos propostos, optamos pela utilização dos pressupostos teóricos e metodológicos dentro de uma abordagem qualitativa, uma pesquisa documental (relatório do FUNDEF), empírica (questionário) e uma oficina, aliada a uma análise crítico-

reflexiva sobre as propostas implementadas, segundo os relatórios de prestação de contas do FUNDEF e a partir das respostas dos questionários aplicados aos Professores da Rede Municipal de Montes Claros.

Dessa forma, o presente estudo discute a temática formação continuada de professores em ações como: palestras, seminários, oficinas, congressos, curso de variada duração, ações estas desenvolvidas em escolas municipais de Montes Claros. Para a realização da pesquisa foram analisadas e descritas ações enunciadas nos relatórios de prestação de contas junto ao MEC/ FUNDEF pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Montes Claros, paralelamente com as respostas dos questionários aplicados a 69 professores. Esses questionários foram elaborados numa perspectiva qualitativa. Todos os dados, tanto do FUNDEF quanto do questionário, foram referentes ao período de 2002 a 2006.

Para materializar esse estudo foi realizado no primeiro momento um estudo empírico documental nos arquivos da contabilidade da Prefeitura Municipal de Montes Claros, sendo analisados os dados dos relatórios enviados ao MEC, como prestação de contas do FUNDEF, portando uma pesquisa de arquivos/ documental. Esta se baseia em anotar os registros das ações de formação continuada contidos nos relatórios da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, em sua prestação de contas concernente aos recursos recebidos do FUNDEF, nos anos de 2002 a 2006 e esclarecimentos da parte contábil da mencionada prefeitura.

O segundo momento consistiu em uma pesquisa de campo, realizada a partir de uma pesquisa empírica, cujo espaço de investigação que os dados aqui utilizados ofereceram foram escolas municipais de Montes Claros, apoiada em alguns pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa coletiva proposta por Alvarado Prada (2006), que se caracteriza pela construção dos dados. Essa abordagem fundamentada na construção coletiva dos dados tem como procedimento a devolução dos mesmos para serem interpretados, sistematizados, analisados e tomados como instrumentos de transformações pelos próprios produtores. Esse procedimento visa a máxima aproximação entre o discurso e a realidade dos participantes na pesquisa. Com esses entendimentos, a construção dos dados foi desenvolvida tendo em conta dois momentos: aplicação dos questionários e devolutiva dos dados sistematizados, cujo desenvolvimento se constituiu também em um processo de Formação Continuada de Professores, ou melhor, de pesquisa-formação.

Para fins deste trabalho, tomo as ações de Formação Continuada segundo os professores, e as informações dos relatórios do município e período citado como elemento centralizador da pesquisa. A escolha do período justifica-se pelo fato de compreender parte de

duas administrações municipais com visões diferentes de educação. Um outro critério refere-se à importância da formação continuada na vida profissional do educador.

Para efetivação deste estudo, em conformidade com as questões formuladas e os objetivos propostos, optamos pela utilização dos pressupostos teóricos e metodológicos dentro de uma abordagem qualitativa, uma pesquisa documental (Relatório do FUNDEF), empírica (questionário) e uma oficina, aliada a uma análise crítico-reflexiva sobre as propostas implementadas segundo os relatórios de prestação de contas do FUNDEF e a partir das respostas dos questionários aplicados aos Professores da Rede Municipal de Montes Claros.

Para a consolidação deste trabalho, foram utilizadas nesse propósito a aplicação de questionários a 3 professores de 23 escolas urbanas do município de Montes Claros, selecionados aleatoriamente, portanto 69 professores. Paralelamente à aplicação dos questionários, foram analisados os relatórios de prestação de contas anuais da verba encaminhada pelo FUNDEF ao município no período de 2002 a 2006.

Após a coleta, nos dois momentos, foi realizado um estudo dos dados obtidos um formulado uma primeira interpretação das respostas obtidas, o que foi analisado e interpretados por um grupo de participantes em uma oficina.

Isto quer dizer que as respostas obtidas dos sujeitos nos questionários, trabalhadas e interpretadas por um grupo de respondentes, em uma oficina, são mais condizentes com a subjetividade dos participantes do que aquela do pesquisador e que é ações como a devolução dos dados viabilizam a (re)significação dos dados, sua sistematização e, portanto, sua construção coletiva, como proposto por Alvarado Prada (2006).

Notamos que as várias informações que circulam na coleta dos dados e na dinâmica da devolução, ao serem analisadas e compreendidas, podem transformar em textos (re)elaborados pelo próprio coletivo, criando uma rede de relações, de troca de experiências entre diferentes participantes. Portanto o processo de transformação é realizado pelos próprios produtores dos dados mediante as análises. Dessa forma, o procedimento permite que as informações auferidas pelo conjunto dos elaboradores e analisadores das respostas, ao serem compreendidas possam constituir consensos, criando relações entre todos os participantes. Sem dúvida, este procedimento permite emergir na construção dos dados, elementos constitutivos da realidade educacional e pedagógica da comunidade educacional em foco.

Por isso, entendemos ser esta metodologia e estratégia de pesquisa pertinente para o estudo ora realizado, a partir do momento que a mesma permite que as informações individuais e do grupo analisado passem por um processo de entendimento, como uma ação comunicativa, que

contribui para atualização, revisão e modificação das mesmas, ou seja, sendo reconstruídas, permitindo uma melhor compreensão da realidade. Assim sendo, ponderamos que este processo permite que a objetividade tão almejada nos processos de pesquisa seja alcançada no ir e vir dos dados, que são contrastados constantemente com os conhecimentos universalmente sistematizados. As concepções, práticas, políticas, ideologias, e culturas predominantes emergem constantemente no coletivo para a reconstrução dos dados da realidade, que é refletida, compreendida, e experienciada por todos, implicando em mudanças de atitude e postura diante do coletivo, numa trama de aprendizagem e de formação pessoal proferida pelo processo coletivo. Participamos do entendimento de que tal fato inclusive determina um processo de formação no ato de pesquisar, questionando, analisando todos os conhecimentos da vida cotidiana, aqueles do coletivo e os sistematizados universalmente.

A coleta de dados e as entrevistas sobre o objeto deste estudo, aconteceram no Município de Montes Claros, nas Secretarias Municipal de Educação, na Secretaria Municipal de Administração, (onde foram coletados os dados das prestações de conta do FUNDEF nos anos de 2002 a 2006) e nas escolas municipais urbanas, onde foram aplicados questionários para 03 professores de cada uma das 23 escolas da zona urbana do município totalizando 69 questionários.

O levantamento das informações, de acordo com o questionário, instrumento que, procedeu como se segue:

Aplicação de questionários para 03 professores de todas as escolas municipais urbana para serem respondidos por aqueles, que tenha trabalhado nos últimos 05 anos na Rede Municipal.

Este momento da pesquisa foi acompanhado de uma visita em cada unidade de ensino, onde foi apresentado o trabalho aos professores e os questionários foram deixados com 03 participantes voluntários que se interessaram em contribuir na coleta de dados.

Após o término da 1ª fase da pesquisa, aplicação dos questionários, foi feita tabulação e interpretação dos dados.

No segundo momento foram convidados os respondentes dos questionários para que estes fizessem parte de oficinas, onde seriam analisadas as respostas do grupo de professores, por ser um trabalho que se constitui em mais de um encontro, este foi um dos fatores que acreditamos, desestimulou uma grande parte dos respondentes para não participar deste momento. O número de participantes da oficina, portanto, deu-se pela disponibilidade de tempo para esses momentos, esclarecendo que foram várias as tentativas para montar as

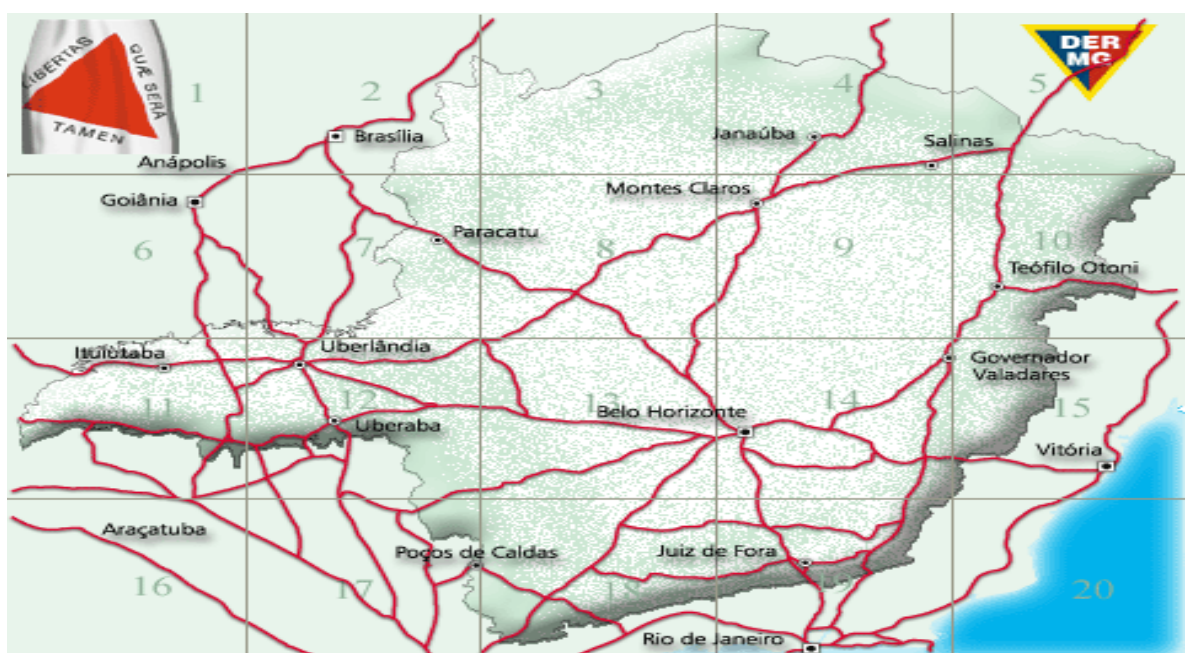
oficinas, e ao final a participação foi do 10% dos respondentes dos questionários, ou seja 06 pessoas.

Contextualização do espaço pesquisado

A caracterização do espaço referido remete ao esclarecimento de que o município de Montes Claros, Estado de Minas Gerais, especificamente na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, em 23 escolas da rede municipal urbana, buscando traçar um perfil da Formação Continuada oferecida pela secretaria municipal de educação de Montes Claros e os investimentos financeiros oriundos do FUNDEF na área de formação de professores.

O Município foi criado em 13 de outubro de 1831 e implantado em 16 de outubro de 1832, quando tomou posse sua primeira Câmara Municipal, obtendo assim sua emancipação político-administrativa. Em 3 de julho de 1857 o município mudou de nome, de "**Arraial de Formigas**" para "**Montes Claros**", pois havia outro município denominado Formigas na Província (Estado) de Minas Geras.

O município limita-se com os municípios de Bocaiúva, Capitão Enéas, Claro dos Poções, Coração de Jesus, Francisco Sá, Glaucilândia, Juramento, Mirabela, Patis, São João da Lagoa e São João da Ponte, ficando a 422 quilômetros da capital de Minas Gerais.



Fonte: DER-MG,2005

Montes Claros possui o segundo entroncamento rodoviário nacional, é uma cidade com aproximadamente 350 mil habitantes, extensão geográfica 3.582.034 km², tendo o PIB segundo dados do IBGE de 2003 de R\$ 1.843.581.832,00; é destacado pólo de desenvolvimento da região Norte de Minas Gerais. O município, de grande vocação agropecuária tem ao longo dos anos experimentado um sólido crescimento nas áreas de indústria, comércio e serviços. A cidade também é conhecida pela excelência da sua carne-de-sol e da sua cachaça sendo também a capital nacional do pequi; é também conhecida como “Princesa do Norte”. Hoje em dia Montes Claros vem se tornando um grande pólo industrial, devendo grande parte desse desenvolvimento a maior fábrica de Leite Condensado do Mundo (NESTLÉ), uma das três fábricas de insulina da América Latina a Novo Nordisk Prod. Farmacêutica do Brasil Ltda (antiga Biobrás), uma das mais modernas fábricas têxtil (COTENOR), que faz parte do Grupo Coteminas, a quinta maior fábrica de cimento do Brasil LAFARGE do Brasil S/A (antiga MATSULFUR), sendo escolhida pelo governo federal e pela Petrobrás para implantação de uma das fábricas de Biodiesel, que se encontra em fase de construção e será inaugurada no final do ano de 2007 a início de 2008.

Nos últimos anos várias instituições de ensino superior vêm se instalando no município de Montes Claros; entre as públicas temos: a UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros, instituição de ensino superior mais antiga do município que tornou-se estadual no ano de 1990, o NCA/UFMG (Núcleo de Ciências Agrárias da UFMG). Quanto às Faculdades Particulares temos: Faculdade de Saúde Ibituruna, Faculdade Santo Agostinho, Faculdades Integradas Pitágoras, as Faculdades Unidas do Norte de Minas – FUNORTE/ SOEBRAS (intermediadora com a UNISA na modalidade de cursos a distância), UNIPAC (Universidade Presidente Antonio Carlos), o Instituto ISEB (Instituto de Educação Ibituruna), a FACIT(Faculdades de Ciências e Tecnologias), e a FACOMP(Faculdade de Computação), a UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná) e a UNIUBE (Universidade de Uberaba).

A prefeitura municipal de Montes Claros, segundo página da internet (2007), consta de 14 secretarias, entre elas se destacando a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, que atende um total de 115 unidades, sendo 26 escolas na zona urbana, 37 centros municipais de Educação Infantil (Cemeis), 38 escolas da zona rural divididas em 12 escolas-núcleo e 26 escolas de pequeno porte, 12 entidades conveniadas e 04 centros de convívio. Atende um total de 8.567 alunos da Educação Infantil, 18.319 no Ensino Fundamental, 168 no

Ensino Médio, 2.829 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 3.117 alunos oriundos das entidades conveniadas e 920 alunos em cada semestre no Pré-Vestibular Municipal, contabilizando portanto um total de 33.920 alunos.



Prefeitura Municipal de Montes Claros



SMEEL – Secretaria Municipal de Educação
Esporte e Lazer de Montes Claros

Na organização do texto, consta de um capítulo que procura ancorar-se em uma fundamentação teórica sobre às concepções de Formação Continuada, dentre elas a de Educação Permanente de Freire (1989), a de prática da Formação Continuada e de Formação Continuada de Professores em Serviço de Alvarado Prada (2006) e, na literatura de âmbito nacional e internacional, de maneira geral e breve, tangenciando em aspectos metodológicos e epistemológicos contemporâneos que afetam qualquer contexto educacional – Gatti (2005); Lyotard (1979); Connor (2000) e Freitas (2005).

No capítulo segundo, reportar-se-á à Formação Continuada do ponto de vista conceitual tópicos concernentes à experiência de Formação Continuada de Professores em Serviço – Alvarado Prada (2006); conteúdos e saberes em educação continuada – Tardif (2002); autonomia – Contreras (2002); e profissionalização – Marques (2003).

Em um terceiro capítulo, abordo questões de diretrizes, políticas públicas e a legislação sobre o tema, pontuando o caminho percorrido pela política educacional brasileira nos vários momentos que antecederam a criação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Tendo como quadro de fundo nesse capítulo estudos sobre aplicação de recursos em educação, o denominado FUNDEF, no município em estudo e a transição ocorrida com a transformação do FUNDEF em FUNDEB.

No quarto capítulo, procuro delinear os caminhos da pesquisa, apresentando o contexto em que foi realizada, o perfil dos participantes, a escolha metodológica, e os dados

coletados, bem como as transcrições de trechos das respostas dos questionários e dos dados coletados nas oficinas e minhas considerações sobre esses dados, procurando estabelecer algumas reflexões sobre a confrontação dos dados obtidos e a análise crítica dos resultados apresentados, considerando, contudo, o caminho teórico percorrido e as diversas prováveis interpretações feitas acerca da lei, ancoradas em uma fundamentação teórica já anunciada nos capítulos anteriores.

Finalmente, apresento um capítulo que se propõe a tecer algumas considerações a partir da compreensão obtida da pesquisa desenvolvida, fazendo um contraste entre os dados dos documentos encaminhados ao MEC e as respostas dos professores. Procura-se fazer uma leitura de ambos os documentos, suscitando reflexões a respeito da formação de professores, tendo como base às políticas educacionais brasileiras e municipais envolvidas no momento, na tentativa de desvendar as várias faces que essas ações assumem.

CAPÍTULO I

A educação continuada como geradora de mudanças insere-se num quadro político prospectivo, em que formação é idealmente participar do futuro (Goguelin, 1970) a partir do presente, e assumir o risco para formar é mudar de forma que pode implicar deforma! Mas o que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que educação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas, também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos. Com isso afrontamos a ideologia vigente e a propaganda veiculada por ela. Não se pode ignorar, entretanto, que esta visão – formar é mudar de forma que pode implicar deformar – não marca apenas a educação continuada, mas todo o processo pedagógico, que deve deixar de ser livresco para se inserir na vivência de crianças, adolescentes ou adultos, dentro ou fora do sistema escolar institucionalizado.

(BITTENCOURT, 2003, p.68, apud, MARIN, 1995)

1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

1.1 Concepções de formação continuada

Neste capítulo procurar-se-à fazer uma diferenciação das terminologias utilizadas nas diferentes períodos da história brasileira, procurando fundamentar teoricamente as concepções de Formação Continuada, dentre elas a de Educação Permanente de Freire (1989), a Formação Continuada de Professores em Serviço de Alvarado Prada (2006), buscando na literatura em âmbito nacional e internacional, de maneira geral e breve, aspectos metodológicos e epistemológicos contemporâneos que afetam qualquer contexto educacional – Gatti (2005); Lyotard (1979); Connor (2000) e Freitas (2005).

Como podemos perceber muito se tem investigado sobre formação continuada, principalmente nesta última década, onde vivemos um novo paradigma educacional, que requer do professor uma nova postura de pensar e fazer educação, assim como novas habilidades; procurando superar os problemas da educação e reestruturar a dinâmica das formações, novos conceitos vão surgindo para se pensar ou fazer tal processo: o "aperfeiçoamento" e a "capacitação" de educadores, vêm cumprir as exigências deste paradigma, onde novas ações de formação são propostas aos educadores, na tentativa de uma ressignificação e melhoria da sua prática educativa.

O tema Formação Continuada é muito homogêneo¹, provocando com isso várias interpretações, principalmente devido à diversidade de concepções, conceitos, inerentes a ele. Historicamente este tema vem tomando formas distintas de pensar e propor formação, tendo as ações mantidos laços estreitos com a ideologia de quem as idealizam e as materializam.

Diante das postulações deste novo paradigma educacional, a educação vêm propondo novas estratégias, como se tais estratégias, fossem condições não só necessárias, mas também suficientes para o êxito da educação. Uma carga significativa de recursos humanos e financeiros tem sido despendida pelas instâncias públicas em projetos de “capacitação” de professores, no entanto, quase sempre estas ações são identificadas como trazendo efeito diminuto sobre a prática docente. Isso acontece porque os programas implantados em sua

¹ Segundo o dicionário Aurélio, homogêneo significa: “cuja as partes são da mesma natureza, ou estão solidamente e/ou estreitamente ligadas”.

maioria incidem na elaboração “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos atores, os docentes. Porém, para os educadores, este modelo de estratégias de formação ainda não responde às demandas apresentadas em sua prática pedagógica. Neste contexto, nos últimos 40 anos várias terminologias surgiram no meio educacional, como tentativa de preparar o professor para exercer a sua função de regente de aula da melhor maneira possível buscando a chamada “eficácia” ou “eficiência” na educação. Na tentativa de se pensar ou fazer tal processo, deparamo-mo-nos com várias terminologias como: “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “reciclagem”, “capacitação”, “Educação continuada.”, “formação continuada”, “educação permanente”, “formação permanente” e “formação continuada em serviço”, que foram e são usadas no meio educacional.

Apesar dos investimentos governamentais para formação de professores, os debates sobre o tema, as análises, comumente feitas sobre o assunto nos diferentes setores da sociedade, ainda, são insatisfatórios e, conseqüentemente as políticas que delas decorrem pouco resolvem a situação em que esta se encontra. Buscando contextualizar tais processos apresentamos alguns conceitos com base em (GUIOTI, 2001, p.87 apud PEREIRA, 1999), em Alvarado Prada (2006), entre outros, na tentativa de esclarecer algumas concepções de Formação Continuada de professores que tiveram ampla divulgação durante as últimas décadas. Analisando estas concepções podemos observar que apesar de possuírem algumas semelhanças, cada uma responde às características de educação implementada em uma determinada época.

Para “**treinamento**”, encontramos no dicionário Aurélio ato ou efeito de treinar, tornar apto, destro, capaz, para determinada tarefa ou atividade; habilitar, adestrar. Na psicologia, segundo Marin (1996, p.15) “o foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos”, tornando o indivíduo apto na realização de ações repetitivas, sem a colaboração da inteligência. Esta concepção de formação não visa a formação humana, é um ato mecânico que gera a automatização do indivíduo, para uma resposta rápida a uma determinada situação proposta. Metodologia muito usada no Brasil nas décadas de 60 e 80.

Como “**aperfeiçoamento**”, encontramos no dicionário Aurélio tornar-se perfeito, completar o que estava incompleto, corrigir os defeitos, as falhas e os fracassos com a utilização de normas e procedimentos e padrões. Esta terminologia refere-se à modelagem e padronização por meio da substituição dos saberes do cotidiano, por saberes científicos, considerados mais importantes. Modelo amplamente difundido na década de 70.

Já para o termo **“reciclagem”**, temos no Aurélio atualização pedagógica, cultural, profissional, etc, para obter melhores resultados. Repetição de uma operação sobre uma substância com o fim de melhorar propriedades ou aumentar o rendimento da operação global. Tratamento de resíduos, ou de material usado, de forma a possibilitar sua reutilização. De visão utilitarista baseia-se na aplicação de cursos rápidos, descontextualizados, sem a preocupação dos saberes dos professores, tendo como lógica a produção e a obtenção de respostas rápidas, tendo como base a modificação. Foi amplamente difundida na década de 80.

Para **“capacitação”**, temos no dicionário Aurélio, tornar capaz, parecer existir, buscar levar o profissional a patamares mais elevados de profissionalização. Esta terminologia, durante algum tempo foi interpretada pelas universidades como um novo modelo, compreendido como uma nova concepção de formação. Amplamente difundida na educação na década de 90.

Estas concepções de formação profissional, que ficaram conhecida por treinamento, reciclagem ou capacitação, tinham como objetivo atender às solicitações, ou as necessidades da elite. Com este tipo de formação, os profissionais passaram a atender aos propósitos do poder dominante mantedor do *status quo*, o que, segundo Veiga (1998), seria, hoje, visto como perspectiva behaviorista da formação de profissionais, concepção na qual,

Os professores são formados para se transformarem em funcionários não reflexivos do Estado, burocratas e submissos, ou seja, preparados para uma atividade de execução tipicamente instrumental. Suas práticas voltam-se para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. São transmissores de conteúdos predeterminados. A formação profissional é sócio e politicamente descontextualizada, pois não considera as questões dos propósitos e conseqüências do ensino e vê seu papel social como ‘neutro em relação ao *status quo* (VEIGA, 1998, p. 77)

Para (POLIMENO 2002, p.29 apud MARIN 1996, p.13), “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas.” Assim, conceitos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação, sugerem concepções e ações que implicam “... a existência de um modelo ideal e concluído de educação, de professor, de ações educativas e de formadores (POLIMENO 2002, p.29 apud MURAMOTO e MAZZILLI, 1998, p.77).

Já em **“Educação continuada.”**, **“Formação continuada”**, **“Educação Permanente”**, **“Formação Permanente”**, há um processo que engloba todos aspectos referentes à formação do profissional, uma dinâmica constante sobre o pensar e o fazer. Tem

como ponto central a busca constante pela reflexão da prática e construção do conhecimento, sendo este a âncora da mudança. Enxerga o profissional como um ser ético, social e crítico que está em busca de formação.

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

E, continuando com o pensamento de Freire (2001, p.43), a formação permanente é entendida como uma formação integral do indivíduo, da relação teoria/prática é Freire vem apontando a necessidade desta formação “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Para “**Formação Continuada de Professores em Serviço**”, Alvarado Prada (2006) enuncia como um processo educativo que envolve um constante movimento de troca de experiências, de saberes, envolve aspectos de formação em todos os aspectos, refletindo coletivamente. Momentos de reflexão coletiva, procurando soluções a partir da prática e da reflexão sobre a prática. Movimentos de idas e voltas que podemos chamar de pesquisa coletiva. Este pensamento vem sendo amplamente discutido em trabalhos de pesquisa e formação nos dias atuais, como uma das inovações em termos de formação, pois além de tomar a prática como objeto de estudo esta formação é realizada dentro do próprio espaço de trabalho. É a reflexão sobre a prática e a prática a partir da reflexão.

A formação em serviço, seja ela denominada “capacitação”, “qualificação” ou “formação permanente”, de professores, na maioria dos documentos, tanto de organismos internacionais, como de entidades dentro dos países, é considerada condição nuclear para a qualidade da educação. No entanto, nas experiências que têm dado certo, registram-se outras razões como fatores do seu sucesso, esquecendo-se que são os professores, com suas mudanças de postura, que conseguem transformar a rotina escolar e o cotidiano da sala de aula. (ALVARADO PRADA, 2001, p.101)

Podemos perceber portanto, que apesar das diferentes tendências da formação continuada de professores presentes no cenário brasileiro, a orientação teórico-metodológica de formação, de um modo, crítico-reflexivo vem sendo apontada pelos diferentes estudos como orientação mais adequada para a formação continuada de professores nos dias atuais, quebrando com o engessamento de que a formação de professores se dá somente passando através de informações científicas, didáticas pedagógicas, descontextualizadas da prática

educativa. Também vem sendo apontadas orientações no sentido de adotar uma postura de que a formação consiste em construir diariamente conhecimentos e teorias sobre a prática a partir de uma reflexão crítica.

Sabemos que o profissional da educação é um ser humano que necessita constantemente estar se atualizando, refletindo sobre as suas ações, sua prática, entretanto entendemos que alguns dos significados acima atribuídos não possam designar o entendimento de formação de professor, pois quando se fala de “aperfeiçoamento” “reciclagem” e “capacitação” embora tenham conceitos significativos, quando inseridos à educação fragmentam-se, não respondendo a ansiedade de uma verdadeira formação, pois dão o sentido de estagnação, de pronto e pela própria dinâmica da educação isso não responde ao sentido de formação.

Os conceitos acima mencionados podem ser considerados similares ou equivalentes, pois pontuam como eixo central a pesquisa aplicada à prática, a qual podemos chamar de pesquisa-ação em educação. Para Zeichner (2002, p. 64) “é um movimento para democratizar o processo de pesquisa e amplificar a voz dos profissionais na definição do curso de políticas que afetam o seu trabalho cotidiano”; de caráter contextual, organizacional, orientada para a mudança, valorizando o conhecimento do professor e compartilhado coletivamente em um processo interativo/reflexivo, buscando contribuir para uma análise do próprio fazer docente. Neste sentido, Medina e Dominguez (1989) apontam algumas características deste processo:

[...] consideremos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar criticamente, reflexivamente e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (MEDINA e DOMINGUEZ, 1989, p.87)

Nesta perspectiva a formação não se torna algo vazio, sem objetivo e tem um reflexo na prática pedagógica, pois a formação continuada estará sempre pautada na vivência, nas indagações e nos desejos do professor.

Pensando sobre formação de professores, Sacristan (1999, p.31) diz: “a ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito-professor e as conseqüências que tem para a subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes”; não adianta somente equipar, instrumentalizar as escolas, isto isoladamente em nada modificará a prática pedagógica, uma vez que, para que as mudanças realmente aconteçam faz-se necessário antes despertar no educador o desejo, ou

seja, o motor que irá impulsionar a busca pelo crescimento, o encantamento de se trabalhar buscando através dos instrumentos tecnológicos modificar a relação professor/aluno, quebrar o abismo que separa a teoria da prática, o conteúdo da vivência. Compreendemos que com esta nova visão o professor compreenderá que para realmente haver uma relação verdadeira entre professor/aluno, faz-se necessário o conhecimento das expectativas do outro e isto acontecerá com uma relação verdadeira de conhecimento da realidade partindo das experiências do cotidiano próprio e do outro. Assim entendemos porque compartilhamos com o pensamento de que o ser humano não é uma tábula rasa, e dessa forma no decorrer de sua vivência envolve-se em um movimento de vários saberes que devem ser valorizados, aproveitados e aprofundados.

Temos que abordar também em formação continuada a questão da aprendizagem que, segundo Apostila do Proformação – MEC/FUNDESCOLA (1998-1999), possui três paradigmas epistemológicos que explicitam as concepções de mundo e, portanto, do processo de aquisição de conhecimento ou, de ensino/ aprendizagem, como consciência profissional do papel do Educador.

Concepção racionalista inatista: esta concepção oriunda do sistema filosófico cartesiano que segundo Silveira Rodrigues (2006, p.34) Descartes

[...] é considerado um dos pais da filosofia moderna e do racionalismo, por causa dos preceitos essenciais de sua lógica que envolve a condução do pensamento de maneira organizada, interferindo decisivamente na maneira de pensar, nos valores, enfim, na cultura ocidental. Sendo assim, Descartes afirma uma visão de mundo racionalista resgatando o pensamento socrático-platonismo, e rompendo efetivamente com os ideais medievais do conhecimento pela fé, resgatando ainda o sujeito como conhecedor, e o método racionalista como verdadeiro para a construção do conhecimento. Configura-se assim, premissa da dúvida metódica, que diz respeito à necessidade de se conhecer a verdade para colocar em dúvida todos os conhecimentos por meio de questionamento. Enfim, duvida-se de todos os conhecimentos medievais, buscando promover análises criteriosas, a fim de verificar o grau de verdade de todos os conhecimentos, com a finalidade de encontrar uma verdade primeira da qual não se pode duvidar.

Na direção desse pensamento compreendemos que o mesmo defende a idéia de que as pessoas já nascem com as estruturas cognitivas e capacidades já pré-estabelecidas ao nascer. Entendemos também que neste processo segundo esta concepção a educação não faria muita pelo indivíduo, a não ser permitir que este melhore um pouco seu potencial inato.

A segunda concepção é a concepção empirista ambientalista: fazendo contraponto à concepção racionalista, esta baseia-se na visão filosófica empirista em que o conhecimento decorre da experiência e dos sentidos. Assim a escola no modelo ambientalista é concebida como um painel de estímulos e respostas que vão modelando o conhecimento do aluno. Na

Psicologia, esta visão de mundo que ampara a postura epistemológica positivista tem no Behaviorismo de Watson e Skinner, a sua elaboração teórica mais consistente.

Na verdade as concepções inatista e ambientalista não explicam a concepção de ser humano ativo, que age sobre o mundo, por meio das relações sociais, transformando suas ações. Para explicar este homem social, surge então a concepção interacionista, que vem entender o ser humano como uma integração dinâmica, constituída historicamente nas interações com meio e com as outras pessoas, constantemente transformador dos fatores internos e externos.

A respeito da concepção em questão Buscamos ainda Silveira Rodrigues (2006, p. 48) quando essa firma que, Bacon formaliza esse método, caracterizado pela defesa de uma ciência baseada no método experimental, e assim, essa,

[...] formula leis científicas sendo que estas consistem em generalizações baseadas em observações realizadas no decorrer das constantes repetições dos fenômenos, construindo uma lógica indutiva. Buscar aqui uma concepção de ensino aprendizagem implica entender o aluno como um sujeito ativo que por intermédio do uso dos órgãos dos sentidos observa o mundo escutando a natureza. Assim, o empirismo está de acordo com idéias advindas das propostas oriundas na idade média por Aquino, que concebe que é por meio da abstração do que é percebido o homem constrói o conhecimento da natureza no intelecto. Vale lembrar aqui que tal pensamento é presente na história da educação brasileira nos dias atuais por meio das concepções dominantes que defendem idéias iluministas que afirma o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem, e que tal processo é construído gradativamente por meio das observações que este realiza na natureza inserida no meio social em que vive. Assim, entende-se que as escolas que na sociedade atual concebem o ensino-aprendizagem como resultado das experiências planejadas e vivenciadas por alunos e professores, no decorrer do processo educacional têm seus fundamentos nos princípios que explicam o conhecimento humano a partir da existência do indivíduo conforme a proposta do empirismo, em contraposição com o racionalismo.

Urge esclarecer que partilhamos do entendimento de que a aprendizagem nesta concepção se dá por meio das interações sociais e as transformações culturais ocorridas nessas interações, numa troca compartilhada de saberes e de indagações em que, o professor descobrirá que neste movimento as dificuldades serão superadas e revertida em ações seguras que resultarão em uma prática inovadora.

Acerca das origens das idéias do empirismo Resende (1989, p. 99) diz que:

Esta concepção parte de uma teoria do conhecimento que explica a origem das idéias a partir de um processo de abstração que se inicia com a percepção que temos das coisas através de nossos sentidos. “Nada está no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos” – eis um dos lemas do empirismo. É a partir dos dados de nossa sensibilidade que o entendimento produz, por um processo de abstração, as idéias.

Diante da direção ora apontada a Formação Continuada pode ser entendida como processo de constituição do sujeito, do educador, que se dá em momentos constante de formação. Sendo um processo contínuo, na vida do educador; é continuada porque ela se entrelaça com os vários saberes, constituindo momentos de reflexão tanto pessoal, como sobre a própria prática profissional. A partir dessa reflexão, o educador vai se revendo, vai ampliando seu horizonte de profissional da educação, vai se constituindo enquanto sujeito, educador e, principalmente vai se alimentando naquilo que é o seu próprio fazer.

1.2 A educação e a formação permanente em Paulo Freire

É de suma importância contextualizar em Formação Continuada a interface da Educação / Formação Permanente de Freire.

A idéia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais.

A concepção de formação de professor apresentada por Freire destaca este momento como de fundamental importância para a reflexão sobre a prática; “é pensando, a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” Freire (1996, p.43). Pois é no momento da reflexão que o professor consegue transformar sua experiência e seus conhecimentos em novos conhecimentos profissionais; este é um processo que se realiza constantemente na vida profissional. É através da oportunidade de reflexão crítica da sua prática docente, que segundo Freire (1996, p.43) “envolve um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Este movimento de pensar, fazer e refazer exige algo que Freire aponta como uma atividade difícil, que exige uma postura crítica, sistemática, uma disciplina intelectual; para alcançar tais objetivos algumas características se fazem importantes:

Que assuma o papel do sujeito deste ato. Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude frente ao mundo. Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par de bibliografias que se refiram ao tema ou ao objeto de inquietude. Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas que ele testa. Esta relação dialógica implica na percepção de condicionamento histórico, sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor. Que o ato de estudar demande da humanidade (FREIRE, 1989, p. 9-10).

Diante das características apontadas por Freire podemos perceber que o ato de estudar é algo que necessita de uma dedicação, de uma postura crítica e de uma interação constante com o outro.

Para Freire (1991, p.43) antes da interação com o outro existe a necessidade de despertar o desejo subjetivo pela formação “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Despertar o desejo de crescer, de buscar, de melhorar a qualidade é algo primordial na vida e no trabalho; quando nasce esta relação de indagação, ou quando existe um movimento que provoca no indivíduo a vontade ou o desejo de mudança, de renovação, aí passa a buscar novas respostas para as inquietações que o incomoda. Esta formação pode em algumas vezes não ser algo imediato, mas esta servirá de base de sustentabilidade para uma formação em longo prazo, que passará do desejo subjetivo para a compartilhamento de dúvidas e busca de soluções, uma busca que se faz permanente pois o entorno move na velocidade do som e da imagem, e se parar estar-se-á ultrapassado, estagnado, e daí a necessidade de estar-se sempre atualizado.

Sabemos que o mundo moderno exige mudanças rápidas, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. Estas mudanças aceleradas frutos das exigências políticas, sociais e tecnológicas, traz um constante desafio em busca da qualidade da educação. A globalização, a informática, toda esta tecnologia moderna é um desafio para quem se formou há anos atrás e isto traz cada vez mais a necessidade de busca de aperfeiçoamento contínuo de professores inserido a um projeto de longo prazo, permanentemente, segundo Freire(1991) e Mello (1994).

Reforçando o pensamento de Freire, Nóvoa (2001, p.14) aponta a existência de três idéias fundamentais no processo de formação de professores. A primeira refere-se à formação do professor como processo de escuta e de palavra; a segunda refere-se ao espaço de mobilização da experiência; e a terceira refere-se a um processo de desenvolvimento pessoal. Com estas idéias apresentadas por Nóvoa observa-se que o exercício de ouvir o outro, de expor suas idéias, contribuir com suas experiências seus saberes e formar-se coletivamente são características importantes no processo de formação da atualidade. Neste mesmo sentido Freire (1996, p.29) reforça a idéia quando diz: “os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado”.

A reflexão sobre a ação é fundamental no processo de Formação Contínua, isto é a partir da reflexão sobre a sua própria ação e sobre as ações que movem a educação. Assim

pode-se entender a complexidade da aprendizagem e da educação. Este movimento poderá ser uma das saídas possíveis para a melhoria da qualidade do ensino, da busca de um profissionalismo, dentro do contexto educacional contemporâneo, sendo uma tentativa de resgatar a figura do mestre, do educador, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE 1991, p. 58).

A educação permanente em Freire vem reforçar a necessidade de que esta formação brote do desejo do sujeito por mudar sua postura, refletir sobre e para o mundo, buscar perguntas e respostas, procurar ser aquele que faz e que busca, deixando de lado aquele sujeito que foi formado para aceitar.

1.3 A Formação continuada no contexto internacional

Pensar na formação continuada no contexto internacional, implica lembrar que o tema da Formação Continuada é encontrado na literatura acadêmica de vários países. Na França por exemplos vários trabalhos abordam esta questão de forma genérica, ou seja, fala-se da mencionada formação no sentido profissional, referente à qualquer profissão. Nesse trabalho citamos apenas os estudos concernentes à Formação Continuada de professores, Houpert (2005) que comenta este assunto, como sendo nos dias de hoje, algo banal, uma vez que, a continuidade da formação é uma necessidade intrínseca à formação inicial. Aliás, ela compreende que isto é um dever e necessidade do profissional do ensino, para o seu desenvolvimento mais completo, apresentando pontos de utilidade de formação, como: estimular a responsabilidade dos formados; consolidar os mecanismos técnicos da formação; ancorar a formação na prática; favorecer a socialização dos formados. Nessa direção vale ressaltar que em Luxemburgo o Ministério da Educação Nacional e Profissional vê a necessidade da Formação Continuada como elemento de desenvolvimento pessoal, como desenvolvimento do ensino e também como fator de desenvolvimento da instituição educacional. Um último aspecto da visão francesa é que ela não pode ser dissociada da formação inicial e vice-versa. A visão global de educação percebe a indissociabilidade dos dois momentos, o inicial e sua continuação.

Na seqüência ponderamos que no Canadá L'Association Québécoise de Pédagogie Collegiale et Universitaire , é uma entidade sem fins lucrativos com objetivos de contribuir para a educação básica, formação de professores, formação de professores em serviço, formação de profissionais não-docentes. Esta entidade tem um número relevante de publicações na área de Formação Continuada. Na Suíça existem também publicações e edições extensivas do tema, dentre os quais ressaltamos teses de doutorado em que ela é ressaltada como pesquisa comparativa intercultural, cujas análises servem base para fundamentação de financiamentos e aplicações de recursos governamentais. Este tipo de trabalho acadêmico na Suíça favorece o desenvolvimento e o avanço da Formação Continuada. (Thèses et Mémoire).

Como não poderia deixar de ser, na América do Norte a Formação Continuada aparece abundantemente em softwares virtuais, com uma forte característica de treinamento para aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.(VIRTUAL EDUCATION SOFTWARE).

Lembramos aqui que Ludke, Moreira e Cunha (1999), destacam a influencia externa da Formação Continuada no Brasil, falando das repercussões das experiências de educação permanente, na Espanha, França e Inglaterra. No modelo Francês destacam as pesquisas do IUFMs (Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres), da Inglaterra vem a dimensão de predominância na Educação e portanto na Formação Continuada de professores nos aspectos: currículo, mercado e gestão.

A Formação Continuada como uma tendência mundial, têm grande relevância no ensino Espanhol, Mexicano, Chileno, Argentino, Colombiano e tem recebido incentivos consistentes para a implementação deste modelo.

Como eventos temos a OEI, (Organização de Estados Ibero-americanos) promovendo em maio de 2007, curso para professores do ensino médio de ciências, na concepção CTS (Ciência , Tecnologia e Sociedade), que se baseia nos pressupostos de neutralidade, essencialidade e universalidade da ciência e tecnologia . É um programa no qual a vertente sócio – cultural está presente em todo o processo formativo.

A experiência adquirida permite afirmar que, ainda que timidamente, a perspectiva CTS na educação tecnológica vem se afirmando como uma alternativa promissora para transformações significantes dos modos de ver e fazer na área técnica, realçando o caráter de uma formação técnica socialmente comprometida e referenciada, indo ao encontro dos anseios de diversos atores sociais (empresas, sindicatos, organizações sociais) e, mais recentemente, também pelo poder público, através das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) com comprometimento social explícito. Destaca-se, nesse particular, a necessidade de

realizar um esforço acadêmico por uma maior compreensão da significação dos compromissos sociais da atividade científico-tecnológica, na medida que o benefício social implícito, historicamente assumido, da atividade científica e tecnológica não permite justificar muitas das atuais manifestações tecnológicas. (OEI, 2007).

Ainda neste sentido, a XIV Conferencia IberoAmericana de Educação, em S.José de Costa Rica, enfatizou a necessidade de estimular continuamente os diversos órgãos internacionais, para a necessidade urgente de concentrar esforços em Educação nestes países iberoamericanos em todos os múltiplos aspectos, inclusive e principalmente na Formação Continuada de professores.

Dando continuidade às experiências internacionais, aborda-se aqui as políticas de educação continuada nos países ibero- americanos, a partir das reflexões feitas pelos os alunos da 4ª turma do Mestrado em Educação, Formação de Professores, da Universidade de Uberaba.

Esclarecemos também que na Espanha além de uma formação inicial de qualidade, os educadores que atuam no sistema público de ensino dispõem de várias oportunidades de Formação Continuada. Lembrando ainda que desde 1984 foram criados pelos governos em parceria com as universidades, com os governos municipais e estaduais vários centros de formação como: CEP (Centro de Professores) que juntamente com outras entidades oferecem também formação permanente ICE (Instituto de Ciências da Educação); CEFORes (Centros de Formação e Recursos) e UNE (Universidade Nacional de Educação a Distância). Em 1990 foi aprovada a LOGSE (Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo) que em Alvarado Prada (2001) é assim descrita:

Pela Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo – LOGSE (1990), a formação permanente constitui um direito e uma obrigação para os profissionais do ensino, para tanto, as atividades de formação permanente tem repercussão na carreira profissional dos docentes e no seu salário. A partir de primeiro de outubro de 1991, os professores tiveram um incremento significativo em seu salário, e depois, a cada seis anos, este é aumentado, tendo em conta a participação de cada docente em atividades de formação.

Na Argentina foi criado para atender o período de (2004-2007) uma proposta de orientações, programas e projetos, o *Plan Nacional para la Formación Docente*, cujo plano se estrutura em dois níveis de intervenções, cada nível reconhecerá e abordará diferentes tipos de formação.

É pertinente ressaltar que a política educacional Colombiana possui uma característica importante: seus projetos são focados na formação de professores em serviço,

sendo a formação continuada dos professores, direito garantido pelo estado e realizados nos CEPs (Centros Experimentais Piloto) sendo estes localizados em cada estado e diretamente ligados ao MEN – Ministério de Educação Nacional. Outra característica extremamente importante é o sindicato dos professores (FECODE) que foi responsável juntamente com os sindicatos regionais da organização de um Centro de Estudos e Investigação Educativas (CEID), em cada estado do país; por isso este sindicato contribuiu criticamente com renovação curricular no início dos anos 80 e pela elaboração da nova Lei Geral de Educação 115, de 08 de fevereiro de 1994.

Faz necessário ainda pontuar que tanto no Chile, como na Colômbia, possui um sindicato forte que foi criado no ano de 1.927 Asociación General de Profesores de Chile, sendo nos dias atuais conhecido como Colégio de Profesores; este foi responsável pela reforma educacional do país. Nos anos 90 o Chile criou um processo de mudanças denominado “Melhoria da Qualidade e da Equidade do Ensino Médio” (Programa de Mejoramiento de la Calidad e Equidad de la Educación Básica e Média) ligados as universidades. Esta mudança consiste basicamente em um processo de descentralização e privatização do sistema de ensino básico e médio.

Compreendemos portanto, que algumas ações de formação continuada que tem se destacado no Chile são: O CPEIP - Centro de Profesores e Investigación Pedagógica; o Programa de Pasantías Nacionales que destina a oferecer bolsas de estudo para professores no exterior com o objetivo de promover o intercambio das experiências escolares; os Centros de Profesores; o Programa “Talleres Comunales” dentre outros.

De acordo com a direção desse estudo entendemos que os avanços conseguido pelas reformas de formação de professores no México são muito maiores que as de grande parte da maioria dos países da América Latina. Após uma ampla consulta popular feita a pais, familiares, professores e especialistas, realizada em 1992, foi assinado um acordo entre a Secretaria de Educación Pública (SEP), todos os estados e municípios e o Sindicato Nacional dos Trabajadores de Educación (SNTE) levando a formulação do Programa para a Modernización Educativa e do Programa Nacional de Desenvolvimento (ANMEB 1989-1994), com o objetivo de melhorar a formação do professorado e incentivar a vocação docente, elevando na sociedade o reconhecimento do professor, com as novas reformas implantadas no país; as Escolas Normais foram valorizadas e elevadas à condição de centros de educação superior (O Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales de México). Segundo a lei Geral da Educação, em seu artigo 13º, inciso IV, cabe à autoridade educativa local, Secretaria de Educação

Pública (SEP) “prestar os serviços de formação, atualização, capacitação e superação profissional para os professores da educação básica, em conformidade com as disposições gerais que a Secretaria determine.” México (1993). Desta forma, em 1995, foi criado o Programa Nacional para a Atualização Permanente dos Professores de Educação Básica em Serviço (PRONAP), constituídos por três componentes fundamentais: Centros de Maestros, Programa de Estudio e a Biblioteca para la Actualización Del Maestro (SECRETARIA, 2006), buscando assim aumentar a qualificação, a especialização e a competência didática dos professores, sendo uma oferta contínua e permanente de atualização dirigida aos professores.

1.4 A formação continuada no contexto nacional

Após ter-se analisado implicações presentes nas políticas educacionais estabelecidas em alguns países, sobre a Formação Continuada, aqui ela será abordada no âmbito nacional, por entender tal análise indispensável, tendo-a como a problemática central desse estudo; pois urge fazer uma contextualização de algumas experiências no Brasil de Formação Continuada.

Portanto, tendo estes pressupostos em mente, falar-se-á aqui da Formação ou Educação continuada no Brasil, discorrendo sobre a literatura concernente. André e outros (1999), relatam dados de pesquisa sobre Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil revelando que, dos 284 trabalhos apresentados para ANPED de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. Em uma outra pesquisa também apresentada para ANPED, Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998, de Brzezinski e Garrido, do universo de 70 trabalhos, 28 (40%) tratam da formação inicial, 17 (24%) tratam da formação continuada, 11 (16%) pesquisa abordam a profissionalização docente, 10 (14%) abordam práticas pedagógicas e 4 (6%) trabalhos têm como objeto de estudo a revisão da literatura. Os estudos sobre a educação continuada versam sobre propostas de políticas públicas, programas e cursos de formação, formação continuada em serviço e questões da prática pedagógica.

Tendo esta questão um peso muito grande dentro da educação, pois com a desestrutura familiar, as baixas condições de empregos e a pouca e ou nenhuma qualificação

dos trabalhadores nos dias atuais os levam a abdicar de algumas tarefas que antes eram de responsabilidade da família e da sociedade, e estas passam a ser colocadas à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição, que desenvolve uma prática especificamente de propósitos educativos, durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas. A sociedade brasileira tem grandes desafios a enfrentar nos próximos anos, em especial, aqueles relativos às desigualdades sociais e econômicas que, ainda marcam todo o contexto social.

Neste movimento observamos que a educação nacional passa por um momento crucial, onde o ensino brasileiro é criticado pela formação dos professores e principalmente pelos resultados alcançados pelos alunos. Compreendemos que este problema não se instalou de uma década para outra, mas sim, como fruto de uma visão utilitarista, que segundo Noronha (1998, p.114) “[...] na medida em que este se pauta muito mais pela funcionalidade, pragmatismo e utilização imediata do conhecimento do que pela capacidade de compreender em profundidade o real”.

Partilhamos do pensamento de que este quadro é um dos determinantes da importância atribuída à formação de professores no século XXI, em todo o mundo, portanto também no Brasil. O interesse sobre o assunto é notável, não somente entre pesquisadores e acadêmicos, como também entre aqueles que se responsabilizam, direta ou indiretamente, pela definição de políticas que afetam seus sistemas de profissionalização. Observamos assim uma intensa produção teórica sobre diversos aspectos envolvidos na formação docente, e isto se justifica, em grande parte, pelas características da sociedade atual que coloca novas exigências ao saber, ao saber-fazer, e sobretudo, ao saber como fazer profissionais.

Mesmo supondo que o professor tenha recebido adequada formação em sua graduação, a atualização é uma exigência sempre necessária. Pois através da Formação Continuada, tabus caem, métodos são questionados, conceitos são substituídos ou ressignificados, o mundo da ciência, do trabalho, da política, da educação caminha velozmente para mudanças de padrões e exigências. Se o diploma abre as portas do mercado de trabalho, nos dias atuais não garante a permanência nele. O profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e idéias, a matéria-prima de sua especialidade, o resto é por conta de cada um.

1.5 Algumas considerações sobre Formação Continuada de Professores na Contemporaneidade

A partir da ótica de que é impossível abordar um tema educacional como o da Formação Continuada, sem refletir sobre aspectos epistemológicos e metodológicos inerentes iniciarmos esta tarefa, faz-se importante apontar o trabalho de Guioti (2001), afirmando que:

Pensadores como Cortella (1999); Apple (1992); Freire (1979); Becker (2001) apontam que o modelo de formação de professores adotado no Brasil está voltado para a reprodução e perpetuação da ideologia dominante que, nas palavras de Becker (2001, p. 18), trata-se de uma ideologia pautada na *‘reprodução do autoritarismo, da coação, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade. Nessa sala de aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado’*, na qual alunos e professores estão sendo diariamente mergulhados. (GUIOTI, 2001, p.85)

Estes termos que aqui apresentamos, nos revela a consonância que identifica-se nas últimas décadas do século XX, e o início deste novo milênio marcados por várias discussões polemicas referentes à questão educacional. Tempos da chamada globalização econômica, nos termos de Sanfelice (2001), na esteira de (FREITAS, 2005, p.10 apud ANDERSON,1999),

[...] tempos de uma base material que tem implicações profundas para os sujeitos e para as sociedades, dentre elas um elevado nível de pobreza e acelerado índice de consumo”. Pode-se dizer ainda que esta globalização determina um sentido de “subjetividade” que obscurece a “realidade objetiva e sua tensão dialética, mediada pelo sujeito na construção do conhecimento científico. (FREITAS, 2005, p.13)

Ponderamos aqui que uma das consonâncias que se identifica e se realça neste trabalho, quando se constata a reprodução no processo de ensino sem nenhum direcionamento reflexivo e crítico que possa nortear as ações educativas repetidoras. Tempos de novas formas de pensar, sentir e viver, trazendo à pauta, questões complexas, sem respostas prontas, nem soluções fáceis, denominada por alguns (Jameson, Baudrillard e Lyotard) de Pós-modernidade, onde uma cultura de curiosidade não tem que ser prioritária, ao invés de modelos de reprodução e repetição em formas de pastiches. Vislumbramos aqui segundo Lyotard (1979, p. 27), um vínculo social cuja natureza “já não é mais constituída pela classe política tradicional, mas por uma camada formada por dirigentes de empresas, altos funcionários, dirigentes de grandes órgãos profissionais, sindicais, políticos, confessionais” resultante da mutação das técnicas e tecnologias.

Estas por sua vez, ainda segundo Lyotard (1979), proporciona jogos de linguagem, cujas mensagens dotadas de formas e efeitos diferentes, é uma relação intrínseca à sociedade, onde uma cultura de reprodução de conhecimentos só mantém os vínculos sociais e leitura de mundo, de forma crítica. Tempos em que segundo (FREITAS, 2005, p.11 apud WOOD, 1999), há um predomínio da linguagem, cultura e discurso, como se os seres humanos e suas relações sociais fossem constituídos unicamente por linguagem e nada mais, ou seja, um cenário de imagens ocas, sem conteúdos condizentes com a realidade, ou mesmo, imagens, linguagens sem compromisso de comprovação da realidade que se tenta manifestar. E isto gera paradoxos: (HARVEY, 2006, p.290 apud HABERMAS) “O novo valor atribuído ao transitório, ao fugidio e ao efêmero, a própria celebração do dinamismo, revela um anseio por um presente estável, imaculado e não corrompido”. Paradoxos estes que tem que ser decifrados e solucionados. É neste contexto que se deve contextualizar projetos e programas de Formação Continuada, que não devem ficar cativos do clima ideológico acima referido em Guioti (2001, p. 85).

Temos também na perspectiva história e ciência, de Almeida (2003, p.55) a citação de Marx, confirmando um outro paradoxo:

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidos ao mesmo tempo e em média, às idéias o que Bauman afirma; “o socialismo ficou prisioneiro do projeto da modernidade. ‘como todas as contraculturas, o socialismo moderno pertencia à mesma formação histórica da sociedade a que se opunha’ (FREITAS, 2005, p.36 apud BAUMAN, 1999, p.278).

Coloca-se pois aqui, algumas questões formuladas por Freitas (2005), como forma explícita de contextualização histórica para a Educação:

[...] Como poderíamos ensaiar algum grau de entendimento sobre o período que estamos vivendo. Estamos na pós-modernidade? Como se relaciona esse eventual período pós-moderno? Já saímos da modernidade ou não? Ou ainda estamos na modernidade tentando antever uma pós-modernidade? A emancipação humana ainda é um valor universal, sob o qual deveríamos nos juntar? (FREITAS, 2005, p.20)

Contudo, não podemos desconhecer na Formação Continuada estes aspectos agora mencionados, pois, esta é uma necessidade para a compreensão e adequação ao momento histórico e social; a graduação é uma exigência da contemporaneidade que deverá estar sempre condizente com os pressupostos epistêmicos, de forma a atender aos objetivos que a

justificam, como necessidade intrínseca de um processo educativo crítico, efetivo e relevante. Ainda dentro desta perspectiva tem que se indagar, quais são realmente os objetivos verdadeiros dos órgãos financiadores de políticas educacionais, em países emergentes, dentre elas a Formação Continuada, como é o caso dos financiamentos do banco mundial. Podermos perceber claramente um sincronismo entre as reformas implantadas e os interesses do Banco Mundial transmitidos por mensagem subliminares, tornando relevantes as discussões a respeito das políticas de “cooperação” que estes organismos têm imposto aos países emergentes em forma de “pacotes” como forma de garantir os direitos universais à educação de qualidade num contexto ideológico.

Diante de inúmeras incertezas, um outro aspecto deste contexto histórico tem que ser ressaltado: a legitimação pelo desempenho, na imagem, na linguagem, na comunicação cibernética, contraponto das metanarrativas da modernidade, liberal, neo-liberal e a socialista. Connor (2000), aborda no primeiro capítulo do seu livro *Cultura Pós-Moderna, relação entre academia e a Pós-modernidade*, ou Pós-modernismo, assunto este que neste trabalho é importante inserir, enquanto uma produção acadêmica que procura investigar ações de Formação Continuada, dentro do âmbito universitário.

A questão colocada concernente ao fato que nos últimos 20 anos, a produção crítica das ciências sociais e humanas tem tentado falar da relação Contemporaneidade e Pós-modernidade de uma forma integrada, embora dentro de uma complexidade, sem a separação que à primeira vista parece óbvia. E aqui cumpre ressaltar que algumas perguntas de sociólogos e filósofos são feitas, e considera-se neste trabalho que a Academia em todos os seus cursos indistintamente deveria provocar sistematicamente estas indagações, principalmente quando se fala de um processo educativo que se processa em um tempo próprio, com fundamentos epistêmicos e metodológicos também próprios.

O pós-modernismo existe mesmo? Há uma “sensibilidade unificada” presente em todas as diferentes áreas da vida cultural e entre elas (jürgen Peper)? O Pós-modernismo limita injustamente ou restringe de modo prematuro o “projeto inacabado” do modernismo (Jürgen Habermas)? Há algo novo ou valioso na alegada “ruptura pós-moderna” (Gerald Graff)? Em outras palavras, a cultura pós-moderna existe, e, se existe (e se algumas vezes se não existe), é uma “coisa boa” ou uma “coisa ruim” (CONNOR, 2000, p.14).

O que Pós-modernidade significa em termos de ações educativas? Qual a sua relação com um projeto de educação continuada? Estas indagações acima são indispensáveis à função crítica da academia uma vez que as instâncias tecnológicas intrínsecas a esta era

contemporânea não pressupõem que as ações desenvolvidas por este acervo tecnológico tenham passado pelo crivo, epistêmico, metodológico e crítico.

Neste contexto Freitas (2005) relata que

Veja por outra alguém decreta o fim de algo, neste nosso conturbado mundo. Em mais uma edição, propõem-nos agora o fim das certezas: um no mundo científico e outro no mundo político. A exemplo de outros “fins” propósitos (historia, socialismo etc), este também é uma espécie de filme-série no qual o fim é sempre um ‘fim inacabado’. (FREITAS 2005, p.1)

Dando assim margem a novos episódios, que uma política de Formação Continuada não pode desconhecer.

Lyotard em seu livro “O Pós-Moderno” aborda o Ensino e sua legitimação pelo desempenho, deixando evidente que a educação continuada, pode ser facilmente operacionalizada e dimensionada em alta escala e com extrema rapidez, por meio de cursos à distância, Internet, softwares, instrumentos de registro, acompanhamento e controle de ações educativas.

Admitindo-se a idéia de conhecimentos aceitos, a questão de sua transmissão subdivide-se pragmaticamente numa série de questões: quem transmite? O que é transmitido? A quem? Com base em que? E de que forma? Com que efeito? Uma política universitária é formada por um conjunto coerente de respostas a estas questões. (LYOTARD, 1993, p. 88).

Já Gatti (2005), enfatiza-se a reflexão educacional, perplexidades que se colocam, na conjuntura contemporânea.

[...] que espécie de currículo deveremos ter na escola para enfrentar esse desafio? De quais características da modernidade, e do currículo moderno, deveremos livrar-nos a fim de fazer com que a escola consiga se alinhar aos novos tempos? O que conservar? Quais modismos evitar? ... Quais valores, práticas e identidades são, em princípio, dignos de respeito e porque? (GATTI, 2005, p.145).

Todas as considerações aqui apresentadas por Connor, Freitas, Gatti, e Lyotard não podem e não devem ser excluídas da contextualização teórica e metodológica do tema Formação Continuada.

No contexto atual, sustentado pelas tecnologias da informação e comunicação, onde as informações circulam cada vez mais rápida, não podemos deixar de perceber que estas mudanças trazem para o contexto da formação continuada uma possibilidade de reestruturação e de inserção da formação mediante a educação a distância; este modelo poderá

trazer novas possibilidades desta formação acontecer em serviço, durante o horário, no chamado módulo dois².

Dando continuidade a reflexão em questão, no próximo capítulo buscaremos nos estudos de Marques (2003) a contextualização de formação e profissionalização, a relação entre os saberes dos professores e formação continuada em Tardif (2002), procurando estabelecer relação entre formação continuada e autonomia em Contreras (2002), buscando em Alvarado Prada (2006) uma nova visão de Formação Continuada de Professores em Serviço.

² Segundo orientações da Secretaria Estadual de Educação, módulo dois é um horário extra à carga horária do aluno, utilizado para planejamento e ou estudo.

CAPÍTULO II

Num belo ensaio sobre a vida e a obra do pintor Goya (1746-1828), Fayga Ostrower frisa o caráter global do desejo constituindo a força e a fonte das aspirações da vida. Avalia que, no início de cada vida, essa força aparece indefinida numa espécie de desejo de ser, correspondendo à busca de realização da própria identidade. Esse desejo é a força motriz de cada um e não tem modelos para realizar-se. Assim que nasce, o sujeito empreende uma espécie de viagem rumo ao desconhecido, já que não sabe ainda quem é, mas vai descobri-lo pelas respostas que elabora às provocações da própria existência.

(NUNES, 2000, p. 547)

2 FORMAÇÃO CONTINUADA, PROFISSIONALIZAÇÃO, SABERES E AUTONOMIA

Tomando como base a análise da Formação Continuada no âmbito internacional e nacional, buscar-se-á neste capítulo relacionar a formação continuada à visão de Profissionalização de Marques (2003), aos Saberes Docentes de Tardif (2003), a questão da Autonomia de Professores Contreras (2002) e a Formação Continuada de Professores em Serviço de Alvarado Prada (2006), com o intuito de realizar uma análise das possibilidades e limitações da consecução do mencionado fenômeno objeto desse estudo.

Na reflexão sobre os momentos históricos que perfazem a implantação de políticas públicas na educação nacional, encontra-se Marques (2003) que, em suas publicações, uma análise crítica da política de Educação no Brasil, retomando fatos históricos que sempre marcaram padrões verticalistas e centralistas da educação, dentre eles: o regulamento para a reforma do Ensino de 1.854, 1.872; as conferências Estaduais de 1.921 e 1.922, 1.925; a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1.924, inserida na dimensão temporal dos movimentos sociais envolvendo a criação do Partido Comunista, os levantes Tenentistas, a Semana da Arte Moderna; o I Congresso Brasileiro de Escritores em 1.945 que possibilitou a ABE uma perspectiva de política definida; os problemas que a ABE teve para mobilização e luta em prol da Lei de Diretrizes e Bases de 1.947, cuja publicação se deu em 1.961; o papel da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); da Associação Nacional de Educação (ANDE); O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED); e outros na década de 70 até chegar a Lei de Diretrizes e Bases de 1.996.

Diante do contexto descrito entendemos que é impossível pensar a educação sem pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes o que exige qualificação, valorização profissional, condições materiais mínimas, políticas adequadas, gestão democrática e o contexto em que o professor vive.

Na preocupação com a formação inicial do professor, um questionamento que constantemente permeia esta questão é a dicotomização da teoria e prática, e a desvinculação existente entre a educação, a escola e a dinâmica social. Os estágios curriculares e práticas de ensino, como podemos observar, são separados do todo e postos à margem dos cursos, o que

nos provoca repensar em uma reconstrução desta proposta de formação. Nesta perspectiva é necessário preocupar-se “com o significado e exigências da formação do educador, como formação humana na forma do exercício ativo e comprometido da profissão e na forma pedagógica em que os educadores se entendem, organizam e conduzem suas práticas.” MARQUES (2003, p. 13)

A questão da profissionalização pode ser entendida como inerente à vida pessoal de cada educador, é evocada para suas responsabilidades sociais, de forma tal que se correlacionem à personalidade de cada um e a inserção vital dele no mundo da vida como estruturação do imaginário inaugural e como espaço social compartilhado por todos; e na qualidade de teia de relações colocada como suporte das identidades inter e intrassubjetivas. Para que haja uma formação sólida compreendemos que é necessário, segundo Marques (2003), que tenha claro as dimensões:

[...] ético-política; a consciência e o compromisso profissional; bases conceituais; articulação da teoria com a prática no princípio educativo da pesquisa; o discurso do método; a didática e metodologia específica da docência; os processos de sistematização das práticas e validação social delas; a teoria e a prática nos estágios curriculares; os tempos-espços pedagógicos e ritmos de ensino; as tecnologias da educação, recursos e meios auxiliares; a gestão democrática do trabalho educativo e a direção administrativa; a dinâmica curricular que fazem parte da construção dinâmica da identidade profissional, dentro de um projeto político-pedagógico, onde práticas determinadas e reflexão teórica se tornam consubstancial a formação do educador em questão. (MARQUES, 2003, p. 18)

Assim, ponderamos que deve-se buscar uma integração das diferentes dimensões do saber/fazer profissional, que pressupõe compreender que os conhecimentos específicos que são trabalhados em diferentes situações de aprendizagem somente adquirem esclarecimento e sentido ao se inserirem no “(...) universo amplo do que se aprende a partir do mundo da vida em seu processo de produção coletiva ancorada nas tradições históricas e nos projetos de futuro” MARQUES (2003, p.18).

Ainda dentro do contexto educacional contemporâneo, de muitas incertezas, inseguranças, transformações sociais, alta velocidade de comunicação, onde a imagem sobrepõe aos fatos causando sérios problemas no campo educacional, emerge a figura do educador tendo os seus saberes como base de sua prática educativa.

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF et al.,1991, p.219)

Tecendo uma grande teia dos estudos de vários pensadores, tendo como fio condutor os saberes do professor atrelado à Formação Continuada, percebemos que estes fios que se cruzam e as idéias se compartilham no cotidiano, podem produzir uma sólida teia, que deve ser construída, reconstruída e compartilhada com os atores integrantes deste espaço, assim sendo não é de se estranhar que Freire fale de “saberes de experiência feitos”, e buscando no pensamento de Freire, Gadotti fale de “ação que gera saber, habilidade, conhecimento” e que Tardif pensando no movimento entre ensino e aprendizagem aborde a questão dos diversos saberes concernentes aos Professores, ou seja, os conhecimentos pertinentes à formação e desempenho profissional dos docentes, atrelado ao cotidiano do professor, cotidiano este cheio de histórias, de vida, de saberes e repleto de inúmeros desafios que levam as pessoas atuantes neste cotidiano a se envolverem com sentimentos, paixões, ideologias, habilidade, conhecimento e curiosidades, na busca de uma estabilidade para este cotidiano ou este espaço, TARDIF (2003, p.11) “o saber do professores está relacionado com a sua experiência de vida, com a sua história profissional e com a relação entre os atores escolares”.

Nessa direção percebemos que neste universo Tardif (2003) destaca que os “os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos ”, dessa maneira entendemos que os saberes que advém de diversas fontes; da cultura pessoal, da história de vida, de conhecimentos acadêmicos, saberes ligados as experiências do trabalho desenvolvidos no âmbito da carreira, saberes estes também que resultam da estrutura coletiva das interações, das práticas individuais com o grupo de trabalho no cotidiano; “saberes que repousam sobre um sistema legitimador de sua orientação”, constituído por todas as instâncias pelas quais o professor teve ou tem contato direto ou indiretamente desde a sua formação, regulamentado pelo exercício da sua profissão; em suma os “saberes social e plural” do professor nunca se definem sozinho, pois o seu próprio saber profissional é produzido socialmente e resulta de uma negociação entre diversos grupos; “saberes alicerçados em objetos e práticas sociais”, cujos saberes decorrem das relações recíprocas com o outro; “saberes científicos e saberes consolidados na prática cotidiana”, ou seja tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar estão diretamente ligados com a história de uma sociedade, com a cultura, com os poderes e contra poderes, com as hierarquias que predominam na educação formal e informal; “saberes da socialização profissional”.

Urge lembrarmos ainda que percebemos que o saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos estáticos, mas um processo em construção ao longo de sua carreira,

na qual o professor aprende, interioriza e aplica em sua prática, ressignificando desde saberes pessoais, saberes da trajetória escolar, saberes de formação profissional, saberes provenientes dos espaços didáticos e saberes provenientes de experiência profissional, tudo isto convertido em saberes diversos que objetivam em poder culminar em um saber docente determinante, de um profissionalismo, que possui sua base na formação inicial atrelado aos saberes sociais que resulta em um saber-ensinar num contexto pessoal, histórico e social, onde utilizando pesquisas bibliográficas consistentes e abundantes o indivíduo imerge em um mundo de novos saberes, de onde são colhidos dados, feitas análises, crescendo, socializando e dando novos sentidos aos conhecimentos geradores de uma identidade pessoal, social e profissional.

Sendo assim, entendemos que para que aconteça de fato uma Formação Continuada entre docentes não podemos negar os diversos saberes plurais, saberes sociais, que são também temporais, constituídos ao longo da vida pessoal e profissional do educador, saberes formados na passagem e no entrelaçamento de tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola primária, da formação profissional, da entrada na profissão, da carreira entre outros, saberes que vão moldando e dando vida ao profissional.

Diante do contexto discutido, participamos da idéia de que uma formação continuada consistente requer que não pode ser desprezado a “Autonomia do Professor” que para Contreras (2002), necessita ser vista num contexto histórico, crítico e investigativo, de forma a fugir de um ar conceitual mais de fachada, ou seja, aquela autonomia aparente, ao contrário esta precisa ser vista em todos os ângulos de maneira diversa e ampla, entendendo-a numa visão política e social. Autonomia no contexto da prática de ensino, em um processo de elaboração permanente, no qual se deve conjugar e se equilibrar muitos fatores, pois o ensino se dá num contexto de relações pessoais e sociais. Compreendemos portanto que para que a autonomia do professor seja alcançada em sua plenitude faz-se necessário novas políticas educacionais, redefinindo e redimensionando a descentralização administrativa das reformas, ressignificando as questões ideológicas envolvidas, onde se origine uma autonomia verdadeira que resulte uma integração social e não uma autonomia aparente. Autonomia sempre foi algo almejado dentro da sociedade enquanto seres humanos em busca dos nossos ideais. Autonomia no contexto de formação de professores é algo muito, mais profundo, que nos exige um debate crítico e reflexivo sobre as políticas que gerenciam ou financiam a educação compondo os espaços que podem constituir a sintonia ou dissintonia entre a autonomia profissional e a sociedade, simultaneamente. É importante salientar aqui no sentido ora colocado a autonomia não é vista como um individualismo competitivo, mas como uma

identidade e afirmação da capacidade de intervenção nos problemas sociais que se apresentam junto ao espaço educativo.

Neste contexto Alvarado Prada (1997, p.111) fala de “formação continuada de professores em serviço”, entendemos como um momento de reflexão da prática, de estudo do cotidiano “o conhecimento comum se origina no pensamento e na ação da vida cotidiana, e contém inumeráveis interpretações [...] baseadas neste atuam na interação com ‘outro’”. Cotidiano este que segundo (BORGES, p.1 apud TARDIF e LESSARD,1999) “possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares [...] não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado”, neste espaço o educador forma-se a partir da necessidade e da preocupação cognitiva, a auto-formação que é um movimento individual ou coletivo, assim, consideramos o momento de estudo, e “formação continuada de professores em serviço”, como um espaço de troca entre os diversos saberes, expressos por Tardif, científicos, culturais, fenomenológicos e sociais advindos da prática. Essa idéia fica ainda mais assumida em Pimenta (1999, p.26) quando afirma: “O [...] profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”.

Diante do proposto pelos outros autores compreendemos que Alvarado Prada (1997), concorda e acrescenta que, a formação continuada de professores em serviço é uma atividade que tem objetivos que levam a uma série de processos, consideramos pois que a formação deve emergir do coletivo, da necessidade do coletivo, esta deve ser realizada coletivamente em atividades que se sucedem resultando em um verdadeiro momento de formação e construção do conhecimento, momento de crescimento do grupo, onde o professor é visto como sujeito atuante, participante, integral, com conhecimentos, valores e atitudes, entendendo que para esta formação é necessário uma autonomia reforçando assim, o que afirma Contreras (2002).

Para que esta formação aconteça faz-se necessário um tempo determinado para a sua realização, tempo de dedicação, de estudo, de troca, de construção e reconstrução com o coletivo e que este tempo seja remunerado. Neste movimento segundo Alvarado Prada (1997, p.108) “O cotidiano se insere no tempo, mas este não deve ser entendido linearmente no sentido newtoniano-cartesiano”. Para o autor, formação permanente, ou continuada, ou desenvolvimento profissional, ou formação profissional e ou profissionalismo, como se referem Freire, Marques, Contreras e Tardif, é uma conquista da maturidade, da consciência do ser, da formação em coletividade. Quando a reflexão permear a prática docente e de vida, a

formação continuada será uma exigência *sine qua non* para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante em seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade. Será uma condição necessária para um profissional e uma sociedade consciente.

Portanto, entendemos que para a “formação continuada de professores em serviço” possa alcançar um resultado positivo, faz-se necessário que esta aconteça em encontros regulares, com seqüência, partindo dos relatos das experiências advindas da prática pedagógica, ou seja o conhecimento empírico, compartilhados e analisados com os colegas em busca de respostas sobre as indagações pertinentes, partindo das inquietações.

Chegamos assim a um estudo mais teórico e aprofundado daquilo que o grupo mais necessita, com momentos de reflexão, de troca, de produção, de devolutiva, de uma nova reflexão sobre o produzido e nova produção coletiva, tudo isso realizado no espaço da própria escola em um movimento verdadeiro da relação teoria/prática, onde o espaço escolar é utilizado como espaço de formação tornando esta ação mais livre, ou seja, onde o sujeito se sinte com mais liberdade para relatar as suas experiências, questionar, sanar alguma dúvida, compartilhar as suas angústias e os seus conhecimentos. É como se você estivesse dentro da sua casa com o seu jeito, sem máscara, em um movimento que dá vida a escola, e sem o qual a escola morre. Compreendemos dessa maneira que essa é uma construção permanente em diferentes momentos, é uma quebra da rotina, buscando transformar e superar as dificuldades encontradas, resolvendo as situações com criatividade, contornando com experiência, até mesmo improvisando, pois se aprende muito com a interação com o outro. Alvarado Prada, Esteves (1993) aponta algumas características desta formação.

[...] uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional; um profissionalismo aberto, isto é, em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados. (ESTEVES, 1993, p. 66)

Percebemos que este momento exige uma especificidade de dia, horário e de regularidade; pois entendemos que o mesmo busca pelas respostas exige estudos e isso só acontece com um espaço de tempo e um retorno às indagações anteriores para reflexão, e a partir desta reflexão, coloca-se em prática as sugestões proposta, ao qual podemos de reflexão-ação.

Considerando esta questão, esclarecemos que a “formação continuada de professores em serviço” de estudo vêm sugerindo a inclusão de processos de reflexão-ação contínua a

partir de situações reais. Por meio desta via, os professores são preparados para enfrentarem as situações sempre novas com as quais se deparam na vida real e para tomarem decisões apropriadas num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos, que é a escola, neste sentido Nóvoa (2000, p.) afirma que: “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada docente em serviço, a partir de encontros regulares, envolve a reelaboração constante dos saberes que os professores empregam em sua prática pedagógica a partir da reflexão das suas próprias experiências; ou seja, nos contextos escolares onde atuam.

2.1 Condições para a implementação de um projeto de formação continuada em serviço

2.1.1 Gestão democrática e participativa

Para pensarmos a respeito da implementação de um projeto de formação continuada é necessário antes discutirmos a respeito do que se trata uma gestão participativa, condição para a vivencia da formação proposta conforme entende Ferreira (2001), as instituições escolares, exigem novos conteúdos de formação, organização e gestão da educação democrática e participativa, implica rever a relação dicotômica estabelecida entre a teoria e da prática na administração da educação. Assim essa autora diz que de uma boa ou má administração na educação dependente a vida futura de todos os sujeitos envolvidos com contexto da escola. Portanto, a organização da escola e sua gestão devem garantir que a educação uma formação de qualidade para todos. Dessa maneira a escola cumprirá sua função social e seu papel político institucional no âmbito de uma formação integrada das práticas sociais dos sujeitos.

É necessário esclarecer que nesse entendemos que a coordenação e a integração das práticas sociais dos sujeitos dentro de um mesmo contexto resultam no confronto de relações humanas, de poder, dos conhecimentos dos valores e normas que cercam a instituição. Como se sabe, além dos fatores extra-escolares, são inúmeras as causas intra-escolares determinantes desta incidência, podendo as mesmas serem localizadas tanto em fatores pedagógicos que envolvem o trabalho educativo, quanto em fatores organizacionais que envolvem o

funcionamento das instituições escolares, dentre outros. Ao analisar estes fatores percebe-se que a instituição educacional possui duas dimensões administrativas: a interna e a externa.

De acordo com fundamentação mencionada entendemos que a dimensão interna está diretamente relacionada com os interesses e o desenvolvimento da escola enquanto instituição, o que não a desvincula da dimensão externa. Já a dimensão externa está relacionada com a escola enquanto agência da sociedade, ou seja, uma instituição política de produção e disseminação do conhecimento que projeta nessa produção uma visão social de mundo, que tanto pode estar a serviço das classes dominantes quanto dos dominados. Pode-se observar portanto, que as duas dimensões estão unidas, relacionadas entre si, ligadas a uma mesma dimensão ao todo.

Ponderamos aqui que percebemos que ainda persiste em nosso meio educacional a concepção tradicional³ de gestão escolar. Estas gestões estão organizadas a partir de concepções individualistas de organização do trabalho, em detrimento das concepções coletivas envolvendo os membros da instituição.

Os problemas na gestão eram considerados decorrentes, exclusivamente, na forma como se processavam na escola o planejamento, a organização, o exercício da direção, a coordenação e o controle das atividades e das pessoas, conforme preconiza o modelo fayolista – taylorista (FÉLIX, 1984; PARO, 1986; SILVA JÚNIOR, 1990); em outras palavras, os problemas da escola eram considerados exclusivamente técnicos. Essa concepção de escola, no que diz respeito à gestão, vai encontrar, portanto, nas concepções liberal – capitalista de Taylor, Fayol e outros da mesma linha, a base teórica que fundamentaria as ações dos profissionais da escola, não somente do diretor, mas também dos professores e dos chamados especialistas, pedagogos supervisores e orientadores. (FALCÃO FILHO, 1994)

Neste tipo de gestão os campos de atuação dos profissionais encontram-se divididos, segundo determinações que dizem respeito à hierarquização do poder e, conseqüentemente, manutenção de situações de dominação: reproduz-se a dicotomia entre os que pensam, planejam, elaboram, e os que apenas executam; tal dicotomia é típica das formas de produção capitalista. Esta forma de organização tem seus primórdios na origem da indústria, mais especificamente no modelo ‘taylorista’ de divisão do trabalho, de forma linear, repetitivo, segmentado, padronizado, onde era difundida a idéia da obtenção do lucro máximo com o mínimo de esforço possível pelos detentores do poder e do capital. Neste modelo, a produção

³ SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

é parcelada, dividida entre os funcionários e setores, e cada um passa a ter uma função específica, participando, assim, de apenas uma limitada fração da globalidade de um determinado processo de produção.

O trabalhador, desta forma, não visualiza o processo global de produção: podemos dizer que este é a gênese do trabalho alienado. Para (CODO 1992, p.46), “a alienação inventa a solidão humana, transforma cada um de nós em seres irreconhecíveis perante o outro”. Portanto se existe um trabalho negativo é aquele que Marx chamou de “trabalho alienado” – o trabalho que nega a ação criativa e transformadora do homem, que é parcializado, rotinizado, despersonalizado, levando o sujeito a sentir-se alheio, distante e estranho daquilo que se produz.

Partilhamos do entendimento de que neste modelo as organizações educacionais ora mencionados, as políticas curriculares, uniformes e inflexíveis, elaboradas e determinadas através de um processo centrado na tomada de decisões, bem como os dispositivos burocráticos de avaliação desenvolvidos pelos professores, transformados em meros cumpridores das propostas, diminuem as esferas de autonomia e responsabilidade docente, como resultado de uma crescente racionalização da didática e da organização escolar. Entendemos ainda que esta forma de organização escolar tradicional tem como consequência, entre outras coisas, a manutenção da ordem e da ideologia dominante, na medida em que não permite a abertura de espaços onde se possa realizar a reflexão sobre o contexto social onde a educação atua. Lembramos ainda que compreendemos também que apesar de não trazer crescimento e sim manutenção de *status quo*, este tipo de organização escolar ainda permeia em nossa sociedade. Sabemos que a mudança desta situação está diretamente ligada a transformação do espaço escolar, onde gestão esteja unida com o desenvolvimento profissional.

Baseando nas leituras mencionadas aqui, sabemos que a escola enfrenta um contexto já instituído, no qual mecanismos se cruzam nos diversos níveis, desde a composição de seus espaços, às normas expressas e ocultas que a regulamentam, a forma como os protagonistas percebem a sua realidade, através de estruturas que asseguram a continuidade de fortes dinâmicas perpetuadoras dos poderes, valores, costumes e representações. Diante de todas as contradições apresentadas nesse contexto, ponderamos que apesar das mesmas, vale considerar que a escola se constitui numa organização capaz de abrigar contradições e conflitos. A introdução de novas idéias e a negociação persistente dos atores acerca dos seus projetos podendo abrir um espaço para a mudança acontecer.

Na sequência urge esclarecer ainda que percebemos que a sociedade atual é organizada de forma complexa, e assim tem exigido que aconteçam mudanças de postura da educação, na tentativa de adequar as exigências atuais junto aos profissionais promovendo novas maneiras de se organizarem para acompanhar o crescente processo de modernização tecnológica, o acesso consciente ao conhecimento e à informação que são imprescindíveis para uma melhor qualidade de vida, e a preparação de um indivíduo melhor "instrumentalizado" para o exercício da cidadania, um indivíduo em constante formação.

Desta forma, passa-se a exigir da escola uma maior qualidade para o processo educativo e, portanto, uma ampla reformulação de sua organização institucional. Resgata-se, então, a necessidade da escola, compreendida como uma instituição formada por docentes e administradores com o objetivo de possibilitar o exercício da cidadania, estruturar-se de maneira a atender às exigências surgidas devido às novas condições sociais e econômicas.

[...] administrar é lidar com essas contradições, sem desconhecer e sem negar a positividade de cada uma das variáveis em causa e sem subordinar simplesmente uma à outra, como é o caso da racionalidade estratégica objetivante e manipulativa. Administrar a escola é articular a unidade dela na pluralidade dos elementos que a compõem, dos processos que se desenvolvem e dos recursos que se exigem, evitando-se o fechamento de cada componente nos próprios automatismos pela dinâmica da ação comunicativa fundada na linguagem com vistas ao entendimento amplo. (MARQUES, 2003, p.108)

Na perspectiva aqui defendida, concordamos que o desafio que se coloca, então, aponta para a superação do caráter individualista, em busca do coletivo, englobando todos os envolvidos no processo pedagógico, por meio de uma gestão democrática da instituição escolar.

Portanto compreendemos que por meio de um trabalho ativo e coletivo dos educadores que poderemos conseguir a superação das práticas e os conhecimentos inadequados, que acabam por empobrecer a dimensão social da ação destes profissionais e alcançar a autonomia.

Entendemos assim, por autonomia administrativa, a capacidade e a liberdade de reger por leis próprias, ou seja, estabelecer uma política em busca dos objetivos da instituição, elaborar reformas, reformular o projeto pedagógico, traçar metas, fixar convênios, acordos ou contratos, elaborar orçamentos, administrar verbas, estabelecer e eleger conselhos, grêmios e colegiados desvinculados de interesses particulares. Assim compreendemos a necessidade do envolvimento de todos os participantes direta e indiretamente das atividades da escola, para a

vivencia de uma gestão democrática que uma apoiados nas palavras de Silva (2002) quando afirma que,

[...] é fundamental o envolvimento de todos os participantes do cotidiano escolar nessa nova modalidade de administrar a escola, cabendo aos profissionais da educação, com competência técnica, política e humana, assegurar uma adequada leitura da realidade, inclusive no enfrentamento das práticas sociais, bem como na superação de obstáculos que serão o suporte de uma escola que se pretende cidadã. Portanto, vivenciar a gestão democrática nas escolas significa estar em consonância com esse momento de cidadania que reclama uma participação cada vez mais rica e atuante da sociedade. Para a gestão ser verdadeiramente democrática, é necessário que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar participem das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola. (SILVA, 2002, p.58)

Quando se pensa em uma autonomia administrativa da gestão escolar surge o propósito de uma mediação entre a produção do conhecimento e a comunidade escolar. Produção esta que visa o crescimento e o desenvolvimento das relações humanas, sem individualismo, sem competição, em busca de uma sociedade mais consciente e de um cidadão emancipado em seu pleno exercício da cidadania.

Com uma gestão democrática e participativa, a escola alcança autonomia coletiva suficiente para tomar suas próprias decisões de ensino, organizando assim o seu calendário, seus espaços, seu projeto curricular, ultrapassando as barreiras do tradicionalismo e alcançando a possibilidade da própria escola para dispor da capacidade organizativa e financeira para realizar atividades de desenvolvimento profissional em consonância com a formação e o projeto educativo e curricular da escola, resultando em afetiva ligação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento da instituição escolar, influenciando fatores de política externa à própria escola.

Nesta perspectiva de gestão democrática, participativa e autônoma a legitimação de um projeto de Formação Continuada em Serviço, torna-se mais fácil, pois a negociação dos dias, horários, duração e temas a serem estudados será feita democraticamente e diretamente ligada aos envolvidos no processo.

2.1.2 *Planejamento e desenvolvimento da Formação Continuada em Serviço*

A busca de uma nova organização escolar, que torne a instituição escolar, um instrumento de emancipação das camadas populares, a partir da produção e da democratização

do saber, não consiste, em

[...] conceber previamente um tipo de organização escolar ideal, mas de garimpar no já existente os elementos que, fortalecidos, apontam para novas práticas, o que requer pesquisas, análises, observações e experimentação, conduzidas a partir da finalidade de colocar a escola como instância socializadora do saber para as camadas populares. (PIMENTA, 1995, p.23).

Partilhamos nesse contexto da visão de que esta organização escolar só acontecerá com a união entre os saberes provenientes da prática pedagógica, os saberes advindos da parte burocrática, ou seja, da administração, saber este algumas vezes ignorado, entretanto ele é essencial para a organização e a gestão de uma instituição e os saberes advindos da comunidade.

O planejamento de um projeto de formação continuada em serviço, está diretamente ligado à administração do pedagógico em consonância com o burocrático, e isto depende do perfil ou da concepção de gestão, a partir desta característica pode-se dizer se o planejamento ocorrerá de forma autoritária ou democrática.

Concebemos que para o alcance de um planejamento de um projeto de formação de maneira concreta, além da colaboração dos atores envolvidos na elaboração, escolha e planejamento das atividades, são necessários a disponibilidade de horário, de espaço, de material e uma avaliação continua e aberta com discussões constantes e retorno das experiências desenvolvidas pelo grupo em sua prática diária.

2.1.3 *Currículo, objetivo e metodologia*

Uma abordagem a respeito da Formação Continuada, faz-se necessário contextualizar a formação e o currículo no seu âmbito organizacional, salientando que o currículo possui um campo de contestação, permeado de ideologia, cultura e relações de poder, fatores esses determinantes e interventivos, que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e de formação.

As relações entre formação continuada e currículo são quase que totalmente determinadas pelas concepções de currículo. O papel do professor como já foi relatado é de fundamental importância para sua formação, e diante da postura do educador, da sua autonomia individual ou coletiva, que se pode pensar como e o que trabalhar. A escolha ou a seleção do currículo está diretamente ligada com a filosofia de trabalho do grupo, pois

segundo (MOREIRA e SILVA, 1997, p.23), “... a ideologia veicula idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”.

Desta forma, não podemos deixar de considerar o aspecto ideológico do currículo, pois a ideologia é um dos modos pelos quais a linguagem produz de uma certa forma o mundo social. Da mesma maneira que não se pode separar currículo e ideologia, também constituem um par inseparável currículo e cultura, tanto na teoria educacional tradicional como na teoria educacional crítica, pois considera-se o currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. A cultura tem um envolvimento político, o currículo como a educação estão envolvidos com a política cultural. Portanto, concluímos que são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação e ressignificação.

Segundo (MOREIRA e SILVA 1997, p.28), “o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e sobretudo, de contestação e transgressão ”.

Verificamos assim, a importância da ideologia, cultura e poder situados no currículo, em virtude de sua ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento. Compreendemos que a análise desses fatores são determinantes e necessários para a elaboração de um projeto de formação continuada em serviço, pois este produzirá uma dinâmica nova e mexerá com a subjetividade de cada um, o que poderá produzir uma nova visão de educação que refletirá nos resultados educacionais.

2.1.4 *A Relação entre Formação e Tempo de realização*

Continuarmos essa discussão implica a necessidade de pensarmos a relação entre formação continuada do docente e tempo de realização. Para a realização dessa reflexão urge indagar a respeito de questões relativas a como e quando realizar este tipo de formação continuada? Nas férias e nos recessos? Isso por lei é ilegal e também desumano. Nos fins de semana? É impraticável e não se pode exigir isto de quem trabalha a semana inteira e merece, como os outros trabalhadores, descanso e lazer. Em serviço? Talvez. Isso implicaria em alteração da rotina da escola: calendário elaborado e pensando em dias determinados para a formação, ou diminuição dos dias letivos, ou dispensa dos alunos, o que sabemos ser ilegal

pois, não podemos diminuir uma carga horária estabelecida por lei, ou outros acertos e estratégias para obter a participação da maioria.

Compreendemos que pra efetivação das ações acima listadas é necessário que as condições estruturais da instituição escolar seja favoráveis, fator que envolve condições financeiras, administração e, sobretudo, vontade política. Compreendemos que não basta investir em reformas e construções de dotando-os de todos os recursos da tecnologia, se o seu líder, o professor está desmotivado e despreparado para desencadear o processo. “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (NÓVOA, 1992, p.9).

Portanto, estudos apontam que os cursos de fim de semana não têm dado bons resultados. Na escola, durante o serviço, não conseguem reunir a todos, pois muitos trabalham em outros locais no contra-horário.

Se observarmos outros campos como o empresarial, perceberemos que o treinamento empresarial é geralmente realizado em serviço. Cursos são ministrados ao final do expediente, a empresa abre mão de seus funcionários, por acreditar que investir em sua formação continuada é lucro e retorno garantido. Algumas empresas, em locais especiais, durante uma semana ou mais dias, “capacitam” os seus funcionários em um ambiente saudável que permite, além da troca de experiências e interação, aperfeiçoar-se em seu serviço.

Diferentemente na educação, tendo o Estado como maior empregador, em seu planejamento é comum a não apresentação do projeto com verba própria para a aplicação na formação de professores em serviço, o que pode significar falta de maior consciência na administração e portanto, vontade política para investir em uma formação continuada, pensada, planejada e com objetivos definidos, como acontece nas empresas. Como veremos no próximo capítulo, verba existe, o que pode não existir é uma verdadeira administração da mesma. Entretanto Nóvoa (1992) diz que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas. (NÓVOA 1992, p. 27)”.

Ponderamos que para que o professor possa assumir o seu próprio investimento profissional faz-se necessário um salário adequado para a realização desta formação, não adianta falar em assumir aquilo que não se pode pagar, vivemos uma realidade onde o vencimento do profissional da educação é considerado o mais baixo.

Quando pensamos em formação continuada Esteves (1993, p.98), reforça dizendo que esta exige profissionais “conhecedores da realidade da escola, capazes de trabalhar em

equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro...”.

Conhecedores do espaço de atuação, é necessário portanto que haja uma autonomia verdadeira das escolas para estarem pensando os seus próprios momentos de formação, valorizando as experiências da prática dos professores, sendo momentos planejados com continuidade e retorno na prática, valorizando os saberes da comunidade escolar e da comunidade na qual a escola se encontra, sendo momentos de trocas, construção e reconstrução, de interação e aprendizagem com o outro, sendo valorizado o profissional, a sua formação, os seus saberes e as suas experiências.

Para compreendermos o processo de implantação e estruturação das políticas educacionais brasileira, no próximo capítulo procurar-se-á fazer uma retrospectiva histórica, procurando descrever o caminho percorrido pela política educacional brasileira em vários momentos até os dias atuais.

CAPÍTULO III

O intervalo entre a decadência do antigo e a formação e estabelecimento do novo constitui um período de transição, que sempre deve ser necessariamente marcado pela incerteza, pela confusão, pelo erro e pelo fanatismo selvagem e implacável.

(John Calhoun)

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Neste capítulo fazemos uma retrospectiva histórica abordando diretrizes, políticas públicas e legislação que se refere às questões que envolvem o tema desse estudo, pontuando o caminho percorrido pela política educacional brasileira em vários momentos que antecederam a criação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 até os dias atuais.

Para realizar a volta a história ora proposta é importante aqui ponderar que compreendemos que a luta em defesa do investimento dos recursos públicos na educação iniciou na década de 20 do século XX, onde movimentos nacionalistas e algumas reformas deste período deram contornos a favor da instituição e difusão do ensino.

Lembramos na seqüência que a Constituição Federal de 1.934 Artigo 150, Alínea a, atribuiu à União a responsabilidade e a competência em organizar, e de “fixar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenação, fiscalização e execução em todo o território nacional...” (C.F. 1.934).

Assim lembramos que a constituição mencionada reconhece também o ensino como direito de todos e o ensino primário como obrigatório. Sabemos que esta constituição teve uma grande importância na materialização dos recursos financeiros, pois pela primeira vez na legislação brasileira aparece a vinculação dos recursos à educação, sendo fixados em 10% da receita da União e 20% dos Estados, Distrito Federal e Municípios para a educação. Entretanto, a aplicação dos recursos não se efetivaram na prática, ficando este avanço somente no papel.

Continuar retomando a histórias implica ponderar que o mencionado avanço acima citado não durou muito tempo, pois na constituição do Estado Novo promulgada em 1.937 a vinculação dos recursos foi suprimida do texto constitucional, modificando os princípios descentralizadores, atribuindo a União apenas a ação superlativa para com a instituição pública, passando a responsabilidade do ensino primário a cargo dos estados. Assim nessa direção no Artigo 15, Inciso IX define como competência privada da União de “fixar as bases e determinar os quadros de educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (C.F. 1.937).

Na esteira da história encontramos mais precisamente em 1.946 com a queda do Estado Novo onde é promulgada uma nova constituição, movida pelo espírito de redemocratização, proporcionando grandes avanços como: a reorganização dos partidos e a eleição da Assembléia Constituinte, a União passa então a legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”. Após vários debates em torno do tema descentralização e centralização da educação, passaram a se organizar o processo de criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20/12/1961. A Lei 4.024/61 passa a contribuir com a educação estabelecendo um novo percentual de investimento que passa a ser de 12% da receita da União. “Art. 92. A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.” Este percentual de investimento para a educação permaneceu até o ano de 1.967, quando a Ditadura Militar exclui esta aplicação; a desvinculação dos recursos foi desastrosa para a educação. Sendo que, esta vinculação retornou no ano de 1.969 somente para os municípios.

Dando continuidade a essa reflexão salientamos que no ano de 1.971 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, lembramos assim que com a aprovação dessa lei iniciou-se um período de luta na busca de elevar o percentual de investimentos para a educação, tendo como figura de destaque o Senador João Calmon, que em 1974 publica “A Educação e o Milagre Brasileiro”, denunciando a corrosão de recursos da educação. Após tentativas malogradas, em 11 de agosto de 1983 volta à carga o senador Calmon e consegue fazer aprovar a emenda que eleva os mínimos para 13% no caso da União e 25% em se tratando dos estados, Distrito Federal e municípios. A regulamentação veio com a “Nova República”, através da Lei nº 7.348/85. Assim, a Emenda Calmon foi aprovada em 1983, mas aplicada somente em 1986, a partir do orçamento votado em 1985.

No que se refere à década de 80 vale pontuar que esse contexto apresentou como um marco no avanço do processo de democratização do Brasil na tentativa de romper com os vestígios autoritários da ditadura militar de 1.964. No ano de 1.986 foi criado o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública- FNDEP, este fórum composto por 15 entidades nacionais: ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, CPB – Confederação dos Professores do Brasil, CUT – Central Única dos Trabalhadores, CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores, FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras, ANDE – Associação Nacional de Educação, FENDE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais, UNE – União Brasileira dos Estudantes, UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, ANPED – Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade, OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, SEAF – Sociedade de Estudos e atividades Filosóficas; expressava a vontade política de educadores e educandos na luta por mudanças na educação.

Entendemos que o fórum e as entidades acima mencionados tiveram grande importância na elaboração da Constituição Brasileira de 1.988, denominada “Constituição Cidadã” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que propõe uma política educacional centrada numa educação que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDBEN, Art. 1º).

No decorrer da história encontramos na década de 90 a vivência de fatos e elaboração de documentos importantes, no que se refere à materialização das intenções educacionais propostas, apresentando indícios de uma reestruturação das políticas educacionais e da formação docente, bem como uma maior maturidade sobre os elementos profissionais do ensino, quanto à formação inicial e continuada e a carreira docente.

Observamos assim, que a Constituição de 1.988 ofereceu abertura para que países desenvolvidos passassem a assumir através de alguns organismos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO, a preocupação com a qualidade e o financiamento da educação em nível mundial. Nesse contexto compreendemos que o Brasil, assim como outros países, não ficou isolado em sua política educacional, passando a estabelecer uma relação intensa com o panorama de reformas e mudanças no âmbito internacional, principalmente com relação às políticas desenhadas para a América Latina, orientadas em grande medida por organismos internacionais. Tais políticas têm sido assentadas no modelo neoliberal que defende o mercado como grande regulador do desenvolvimento econômico e social, prestando um culto ao individualismo, à competitividade, à privatização, à redução do gasto público, à mundialização produtiva e financeira e à supremacia do econômico sobre o político.

A respeito das intenções do banco mundial para com as políticas educacionais dos países da América Latina Gamboa (2001) diz o seguinte,

De acordo com o pensamento do banco mundial, a América Latina deveria fazer um esforço para que durante o período de duas décadas que delimitam o final do século XX e o começo do século XXI, a região consiga nove anos de escolaridade básica para o conjunto da sua força de trabalho, chegando a beneficiar 200 milhões de jovens (apud STEFFAN,1995, p.10). Paradoxalmente esse discurso não responde às políticas concretas implementadas pelo mesmo banco mundial. Ao contrário, deve evitar que sejam dotados de armas intelectuais, as quais podem

transformar esses futuros cidadãos num risco político para estabilidade da ordem mundial. Entretanto, as tendências estruturais do capital global pedem para serem satisfeitas, considerando os níveis da organização capitalista e a organização internacional do trabalho. Assim, será necessária uma elite formada nas mais prestigiosas universidades do primeiro mundo para desempenhar as altas tarefas de condução da economia e do Estado. ... A implementação dessa política de formação de “capital humano” vem sendo dirigida pelo Proto-Estado Mundial, por intermédio do Banco Mundial, do FMI e Unesco. Tal política prioriza a formação técnica, desprezando o potencial humano para a criatividade e a produção científica. (GAMBOA, 2001, p.98)

Estes chamados projetos de sociedade, implantados com grande ênfase, pelas políticas educacionais de vários países da América Latina, África, etc. têm como principal objetivo cumprir a função de reproduzir a ideologia da sociedade capitalista dominante.

Outro documento importante elaborado neste mesmo período foi o Plano Decenal de Educação, Lei nº 10.172, (MEC, 1.993), elaborado a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1.990). Neste documento são expressos as diretrizes da educação para a próxima década, afirmando no Artigo 87 que:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (MEC, 1993)

A respeito da legislação acima mencionada, e que posteriormente nessa seqüência será apresentada como diretrizes que determinam a educação brasileira inclusive a formação de professores, Lombardi (2005) critica dizendo que,

Situo-me entre os que assumem uma posição crítica em relação a uma legislação e a concepção de educação imposta à sociedade brasileira e, particularmente, aos educadores. Mesmo reconhecendo os avanços da nova regulamentação em dotar o país de uma estrutura e organização educacional compatível com uma sociedade democrática, é preciso indicar que se trata da democracia liberal, burguesa, e que as reformas das políticas sociais em curso têm operacionalizado a implementação das recomendações e das políticas das agências multilaterais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e outras. A adoção dessas “recomendações” tem conduzido certamente a uma minimização do Estado no que diz respeito às políticas sociais; mas não é difícil constatar que esse mesmo Estado é cada vez mais maximizado quando se trata de salvaguarda dos interesses do capital. Não há recursos para a ampliação do atendimento à saúde, habitação, educação etc., mas sempre há recursos para salvar bancos e empresas quebradas. Impostos pagos para que toda a sociedade seja provida de segurança liberdade saúde educação e trabalho acabam sendo destinados a um abstrato desenvolvimento que beneficia apenas uma minoria. O processo culminou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, e, depois do Plano Nacional de Educação foi objeto de análise de Dermeval Saviani em duas obras. (LOMBARDI, 2005, p.33)

Neste sentido percebemos que apesar dos vários documentos elaborados, a nossa educação não saiu do lugar ficando relegada a pequenas doses de investimento, como se para solucionar os problemas sociais não fossem necessários investimentos concretos, com projetos elaborados partindo da necessidade de mudança verdadeira, com uma administração concreta dos recursos apresentados e sem a interferência externas nas decisões tomadas.

No que se refere à formação docente, em suas diretrizes, o PNE apresenta um avanço de caráter conceitual, ao definir a formação inicial e continuada como integradas e complementares.

A valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; formação continuada. A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. (MEC, 1993, PNE).

Ainda nos anos 90 assistimos também ao processo de debate acerca da elaboração, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1.996.

Na perspectiva da garantia de um ensino de qualidade, a legislação educacional brasileira representada particularmente pela Constituição Federal de 1.988 e pela LDBEN nº 9.394/96, estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, tendo como um dos princípios mais importantes inscritos na Constituição, a garantia do padrão de qualidade da educação escolar (art. 206, VII), traduzido na LDBEN pela necessidade de definição de padrões mínimos de qualidade do ensino (art. 4º, IX), a serem definidos e implementados mediante a colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 74); demonstrando ter assimilado a necessidade e à importância destes preceitos são apresentados dispositivos que, cumpridos podem alcançar o que estabelece a lei.

A LDBEN 9.394/96 em seu Artigo 62 determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério em educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Paralelamente a implantação da LDBEN, instituiu-se através da Emenda Constitucional número 14, que trouxe modificações em alguns artigos da Constituição Federal, no artigo 208 nos incisos I e II.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I- Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II- Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Art. 2º É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal nos seguintes termos.

I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta e gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
 II- Progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Já no artigo 211, a mudança resultou na restrição da obrigatoriedade do Estado ao ensino fundamental e na atribuição de função redistributiva à União no que se refere à assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (emenda ao artigo 211).

Art. 211. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola.

Art. 3º. É dada nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos, passando a ter a seguinte redação:

Art. 211

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 3º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Juntamente com a promulgação da LDBEN 9.394/96 neste período foi criado em 1.996 o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(FUNDEF) criado em 1.996. Frustrada a possibilidade de implantação do Fundo em 1º de janeiro de 1997, este teve sua implantação definida em 1º de janeiro de 1.998 (Art. 1º, Lei 9.394/96). No documento de criação MEC (1998), determina a função de organizar e controlar os investimentos no ensino fundamental. Este mesmo documento apresenta como proposta para o fundo, a definição de uma parcela de investimento que atendesse especificamente o ensino fundamental (1ª a 8ª série), mediante a redistribuição dos recursos oriundos dos impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios; receita de transferência constitucional e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei.

São prescrições do FUNDEF os seguintes objetivos: Pagar os docentes e outros funcionários que atuem diretamente na ministração do ensino, como professores, diretores e vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais do Ensino Fundamental; bem como encargos sociais devidos pelo Poder Público; investir na melhoria da qualificação dos professores mediante “formação inicial”, ou seja a titulação a nível superior, cursos de especialização, “capacitações”; elaboração de planos de carreira e aumento da remuneração.

Uma das características de implantação do fundo foi estabelecer como critério para distribuição do recurso, o número de alunos matriculados, o qual provocou a diminuição dos recursos para alguns estados e municípios aumentando em outros, sem contar que este critério provocou um aumento do número de alunos por série superlotando as salas de aula, com o objetivo de aumentar os recursos recebidos.

Outra característica em cumprimento da exigência da lei 9.394/96 e do Plano Decenal de Educação, é de que o FUNDEF passa a determinar que, nos cinco primeiros anos de sua implantação, “a aplicação de parte dos recursos do ensino fundamental poderão ser utilizados para a formação docente”. Com isso a “formação inicial”, graduação, assume uma nova configuração a de comercialização tendo como pano de fundo a exigência da lei, fazendo com que surgisse com isso, em todo o país, por meio das universidades e vários ISEs – Institutos Superiores de Educação, tendo como sustentabilidade a interpretação da lei, provocando uma avalanche de cursos que passam a ser oferecidos de caráter semi - presenciais, alguns com qualidade duvidosa e utilizando como financiamento o dinheiro do FUNDEF.

Segundo Jacomeli (2007) foi a partir do discurso oficial sobre a formação de professores que algumas medidas foram tomadas,

[...] dentro do pacote de reformas do governo FHC, foram tomadas dentre elas, está o estabelecimento, desde a LDBEN/96, de nova regulamentação para o ensino superior, que passou a ser classificado em cinco modalidades a) universidades, b) centros universitários, c) faculdades integradas, d) faculdades e f) institutos superiores ou escolas superiores... as universidades solidificam o seu lugar de reunião da inteligência, os centros universitários ocuparam o espaço por excelência do ensino e as faculdades integradas, as faculdades e os institutos superiores são considerados a grande alegria das massas que agora terão mais acesso (facilitado, é bem verdade, mas pago, com certeza!) ao ensino superior. (JACOMELI, 2007, p.87 ,apud, AGUIAR 9s.s., p. 85)

Nesse período, muitos ISEs intensificaram a oferta de cursos para suprir a demanda por formação, seguindo os preceitos da LDBEN 9.394/96 que em seu artigo 63 regulamenta:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

A LDBEN em suas disposições transitórias no artigo 87, inciso IV e no § 4º reforça dizendo:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A formação inicial que em princípio foi entendida como espaço de crescimento e reflexão da prática, passa a ser entendida pelos profissionais da educação como o cumprimento de uma exigência da lei e pelos proprietários e coordenadores dos ISEs como uma oportunidade e garantia de oferta e rentabilidade dos cursos.

Neste sentido, temos como exemplo no nosso contexto o ISE (Instituto Superior de Educação da UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros) administrado pela FADENOR (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas). No ano de 2000 iniciou-se nesta instituição os Cursos Normal Superior financiados pelos recursos oriundos do FUNDEF no norte de Minas Gerais como veremos:

TABELA 1
Aplicação do FUNDEF no ano de 2001 no estado de Minas Gerais

MUNICÍPIO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS
Bocaiúva	04	200
Brasília de Minas	02	101
Buritís	02	100
Capelinha	02	100
Contagem	04	200
Governador Valadares	04	200
Grão Mogol	01	50
Guanhães	03	150
Ibirité	09	450
Januária	03	150
Joáima	02	100
Manga	02	100
Mantena	01	50
Mato Verde	02	100
Montes Claros	05	250
Nanuque	03	150
Pedra Azul	02	100
Pirapora	04	200
Porteirinha	04	200
Resplendor	03	166
Salinas	03	150
São Francisco	03	150
São João da Ponte	02	100
Três Maria	02	100
Unai	03	150
TOTAL	75 Turmas	3.767 Alunos

Fonte: FADENOR 2007

TABELA 2
Aplicação do FUNDEF no ano de 2002 no estado de Minas Gerais

MUNICÍPIO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS
Águas Formosa	02	100
Almenara	06	300
Arinos	01	50
Buritís	02	100
Capelinha	04	200
Carlos Chagas	02	100
Corinto	01	50
Espinosa	02	100
Guanhães	06	300
Janaúba	02	100
Joáima	02	100
João Pinheiro	02	100
Medina	02	100
Montes Claros	06	300
Monte Azul	01	50
Novo Cruzeiro	03	150
Paracatu	01	50
Pedra Azul	03	150
Pompeu	02	100
Porteirinha	01	50
Resplendor	03	150
Rio Pardo de Minas	03	150
São João do Paraíso	03	150
Serro	02	100
Sete Lagoas	01	50
Tarumirim	09	450
Três Maria	01	50
Várzea da Palma	02	100
Varzelândia	02	100
TOTAL	77 Turmas	3.750 Alunos

Fonte: FADENOR 2007

Como mostram as tabelas 1 e 2, em somente 02 anos mais de 7.000 alunos foram atendidos pelo ISE da UNIMONTES, o que gerou uma receita segundo dados da FADENOR (2007) de aproximadamente R\$ 1.000.000,00. Este é somente um exemplo isolado, pois sabemos que várias outras unidades de ensino superior da rede pública e privada também se engajaram nesta “corrida do ouro”.

Percebe-se com isto a existência de uma dicotomia na lei; se por um lado ela estabelece uma meta para melhoria da qualidade da educação, por outro lado, ela estimula a corrida pela implantação e criação de cursos particulares principalmente no que se trata do Ensino Superior, que atualmente envolve a formação inicial dos professores, que vem sendo oferecida por diversas instituições de ensino com fins meramente lucrativos inclusive à distancia, sem uma garantia de qualidade, para responder a mesma lei. A esse respeito Silveira Rodrigues (2006) diz que os aspectos acima apontados configuram,

[...] a organização mundial que caracteriza a chamada pós- modernidade, determinando a globalização e a razão instrumental, que trazem consigo inúmeras dúvidas, fragmentando o conhecimento e impondo à universidade uma submissão a determinados interesses, como a supervalorização da especialização da técnica e a conseqüentemente submissão aos interesses da lei do mercado. Diante disso, tem-se uma universidade imersa num contexto em que a ética e a subjetividade são devoradas pela intensificação da razão tecnocrática, que caminha para a massificação do ensino superior, dada a nova ordem social, que é imposta ao mundo do trabalho. (SILVEIRA RODRIGUES, 2006, p.125)

Aqui é interessante lembrar que, atualmente as políticas educacionais são norteadas pelas determinações dadas pelo Banco Mundial, que afirma a elitização do ensino superior, prevendo a privatização do mesmo, no momento em que assume a política de investimento apenas na educação básica, contraditoriamente desconsiderando a relação íntima entre a qualidade da educação básica e a formação dos professores que nela se engajam. A esse respeito, buscamos em Dourado (2002) a ênfase dada de parte do documento do Banco Mundial que se refere ao ensino superior, em primeiro lugar a respeito da idéia de que a:

[...] privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino. Em segundo lugar diz respeito ao, ... estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições às estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico- institucionais visando a busca de novas fontes de recursos. Em terceiro lugar à, ... aplicação de recursos públicos nas instituições privadas. Em Quarto lugar é dada ênfase à, ... eliminação de gastos com políticas compensatórias como moradia e alimentação. Finalmente em quinto lugar enfatiza-se a, ... diversificação do ensino superior, por

meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias, entre outras. (DOURADO, 2002, p.241)

Diante das colocações acima, é importante considerar que, na atualidade o Ensino Superior no Brasil está entre as instituições que buscam organizações sociais prestadoras de serviços, através de contratos de gestão com o Estado, restringindo sua autonomia ao gerenciamento das despesas e à prestação de contas ao estado, buscando metas e indicadores pré-estabelecidos, contraditoriamente à autonomia prevista para a universidade, no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Dessa forma oferece uma formação limitada na graduação, fomentando além da "formação inicial" graduação, outro fator importante a ser analisado refere-se ao grande investimento na formação continuada do professor, sem que se observe uma maior qualidade do ensino.

Portanto quando a qualidade do ensino e o fracasso escolar colocam em dúvida a formação inicial e continuada do professor esta necessita ser repensada, pois as possibilidades de aplicação do aprendido na prática da sala de aula e a melhoria do ensino dependem não somente de interpretação empírica, mas de uma interpretação científica e social do conhecimento, que poderá ser adquirida e aperfeiçoada em uma formação permanente.

Entendemos que a preocupação neoliberal em aumentar a qualidade da educação, segundo a lógica do mercado, dentro de uma perspectiva que privilegia a busca de conhecimentos, que respondam pragmaticamente ao crescimento econômico capitalista, tem favorecido uma avalanche de reformas educacionais. Conseqüentemente, a formação docente tem sido reorganizada mediante a legislação e do planejamento em resposta a lógica global de mercado. Portanto, investir sobre a formação tem sido também uma forma de regulação e de dominação, pois as reformas não se reduzem somente a determinantes econômicos, elas penetram na vida das escolas e de seus professores de forma intensa, contínua e quase imperceptível.

Compreendemos que o fundo de manutenção do ensino (FUNDEF) representou a esperança de mudança para alguns problemas educacionais, pois segundo os governos um dos maiores problemas para implantação de políticas públicas em seus municípios, dizem respeito aos recursos financeiros para implantação dos programas.

No entanto, segundo Saviani (1998), este plano parece haver sido elaborado mais para atender as condições de financiamento internacional da educação, principalmente para o

Banco Mundial, no que se refere à exigência do cumprimento do plano decenal de educação, onde se estabelece uma década para que todos os professores tenham o mínimo da graduação inicial. É importante ressaltar que segundo Hermida (2006), o conjunto de reformas resultante do plano tiveram por finalidade:

[...] elaborar um modelo educativo de acordo com as políticas gerais – denominadas por muitos especialistas⁴ e associações estudantis e sindicais como sendo de cunho neoliberal e neoconservador - desenvolvidas nos âmbitos financeiro, político, econômico, industrial, social e educacional (HERMIDA, 2006, p.239) .

Tendo como bastidores, os interesses do Banco Mundial na educação brasileira, estas reformas fazem parte de um projeto de sociedade calcado no ideário neoliberal, que ora se hegemoniza. Vemos então o governo brasileiro refém e aliado destas políticas neoliberais, respondendo com um Estado "enxuto de políticas sociais" e farto em responder as demandas externas, determinadas pelo Banco Mundial.

A respeito das ponderações acima Lombardi (2005) faz a seguinte crítica,

As reformas educacionais prometeram modernizar os sistemas de educação pública, oferecer iguais oportunidades de acesso a uma educação de “qualidade” com “equidade” e “eficiência” para todos, fortalecer a profissão docente, aumentar os investimentos em educação e adequar os sistemas nacionais de educação pública às necessidades do mercado. Entretanto, em todos os países as reformas empreendidas apenas evidenciam um sentido que é a adequação às necessidades de mercado. Além da privatização encadeada pela adoção das políticas neoliberais na educação, nos demais aspectos o panorama não é animador. Apenas a melhora de alguns indicadores quantitativo, a análise qualitativa (e mesmo quantitativa) da educação na América Latina desvela que são sérios os problemas enfrentados: deserção de estudantes, falta de orçamento adequado e suficiente para suprimir as necessidades básicas da educação, salários baixos para os docentes, deficiente e inadequada formação dos professores e escasso investimento na infra-estrutura. (LOMBARDI, 2005, p. 35)

Nesta mesma ótica, é possível pensar as contradições presentes nos fundamentos da LDBEN (1996) que aponta para o desenvolvimento docente para o alcance de vantagens como: ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para este fim; piso salarial

⁴ Dentre os especialistas consultados que se dedicaram a estudar as políticas públicas para a educação e que denominam o atual processo de reformas como *neoliberal e neoconservador* estão: GENTILI, P.; APPLE, M. W. et al. (*Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.); KATZ, C. e CAGGIOLA, O (*Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996. 2ª. ed.); SILVA, T. T. e GENTILI, P. (*Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1998); e SADER, E., GENTILI, P. e BARAN, A. (*Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1996), dentre outros.

profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho. Se certamente estes elementos fizerem parte de conquistas importantes para a profissionalização docente favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores, contraditoriamente muitos não saíram do papel.

Neste sentido, percebemos a forte influência dos investidores internacionais na educação dos países periféricos buscando manter os interesses comuns dos capitalistas, como diria Althusser, enquanto Aparelho Ideológico do Estado mais eficiente da sociedade capitalista (JACOMELI, 2007, p.151), estiver trabalhando em função de manutenção do *status* da burguesia, poderemos dispor de esforços que no final os resultados alcançados na tentativa de transformação social, serão o mínimo possível, podemos até aplicar uma camada de verniz no móvel, entretanto não provocaremos mudanças no interior da madeira.

A seguir realizamos uma reflexão a respeito do financiamento da educação brasileira, a partir da constituição do FUNDEF, enfocando sua distribuição no município de estudo deste trabalho.

3.1 O FUNDEF e sua distribuição

Continuar essa reflexão é necessário levantar os elementos para compreensão do funcionamento do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), esclarecemos que entendemos que o FUNDEF, é um fundo de natureza contábil, tendo a origem dos seus recursos em 15% do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadoria), FPE (Fundo de Participação Estadual), FPM (Fundo de Participação Municipal), IPI/EXPO (Imposto Sobre Produtos Industrializados /Exportação) e dos recursos oriundos das transferências, a título de compensação financeira, pela perda de receitas decorrentes da desoneração das exportações. A distribuição do fundo é feita mensalmente dependendo da origem dos recursos: periodicamente os de origem dos FPE, FPM e IPI-exp a cada 10 dias (10, 20 e 30 do mês); semanalmente os de origem do ICMS; mensalmente os da origem de Desoneração de Exportações (final do mês); e a Complementação da União que é feita mensalmente (último dia útil do mês). Sendo que segundo Oliveira (2004) “a composição dos impostos e respectivamente a divisão destes impostos, ocorre em cada unidade de federação governo estadual e municipal, sendo que não existe uma arrecadação centralizada para a composição deste fundo em âmbito Federal”. A cada ano o Governo

Federal fixa um valor por aluno que é chamado de per capita, ainda segundo Oliveira (2004) “sempre que o valor per capita dos repasses dos estados e municípios for inferior ao fixado como mínimo anual por aluno, a União completará os recursos.”

TABELA 3
Per capita anual por aluno

ANO	VALOR	
	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
1997	R\$ 300,00	R\$ 300,00
1998 e 1999	R\$ 315,00	R\$ 315,00
2000	R\$ 333,00	R\$ 349,65
2001	R\$ 363,00	R\$ 381,15
2002	R\$ 418,00	R\$ 438,90
2003	R\$ 462,00	R\$ 485,10
2004	R\$ 537,71	R\$ 564,60

BRASIL, MEC, 2005

A Emenda Constitucional nº 14 foi responsável por modificações profundas no financiamento da educação brasileira, no que diz respeito à destinação de nunca menos de 60% dos recursos que deverão ser utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios “para a remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público”(Art. 7º, Lei 9.424/1996) e 40% para a manutenção, formação e desenvolvimento do ensino fundamental.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (C.F.1988)

O total arrecadado será distribuído seguindo a orientação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394/96, de acordo com o número de alunos matriculados no ano anterior e levantados pelo Censo Escolar estabelecendo que a “matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas” servirão de base para o cálculo e para a distribuição.

Os dados do Censo Escolar constituem um documento, onde é feito um levantamento estatístico educacional que abrange todos os níveis de ensino desde o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e nas diversas modalidades de Ensino Regular, Ensino

Especial e Educação de Jovens e Adultos; o censo escolar é feito no início do ano geralmente no mês de abril e no final do ano no mês de novembro quando é feita a confirmação, e os dados são publicados no diário oficial da União, os quais são consolidados por Estado, no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, processados em sistema informatizado mantido pelo INEP. As matrículas consideradas para a distribuição dos recursos do FUNDEF são aquelas apuradas pelo Censo Escolar do ano anterior. Por exemplo, para a distribuição dos recursos do fundo referente ao ano de 2006, tomou-se como base o quantitativo de matrículas do ano de 2005.

A redistribuição dos recursos aos municípios brasileiros é feita em contas abertas pelo Banco do Brasil, através de um mecanismo automático através do qual ocorrem depósitos várias vezes no mês nesta conta, dependendo da data do repasse.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Emenda Constitucional 14/96, a Lei 9424/96 e o Decreto Federal 2264/97, houve um fortalecimento da descentralização do ensino, desencadeada por Anísio Teixeira desde 1.946, a municipalização do ensino, provocou a descentralização do poder, a autonomia e a gestão democrática do ensino público, aproximando as decisões, sejam pedagógicas ou de destinação de recursos, das verdadeiras necessidades locais.

Em termos de estrutura e organização educacional, a proposta de descentralização da organização escolar, considerada democratizadora das funções da educação pública, acabou levando a sua descriteriosa municipalização da educação. Sob a argumentação mistificada de que as transformações econômicas estão exigindo um outro perfil de trabalhador, apenas houve a recuperação da concepção tecnicista de educação : o conhecimento é investimento (ou capital), e deve –se exigir da educação a adequação a esses novos parâmetros. (LOMBARDI, 2005, p.35)

Porém percebemos que esta municipalização trouxe alguns obstáculos que poderão ser causadores de ações desencadeadas advindas da transferência de responsabilidade sem uma real sustentação, dificultando a realização das mesmas, facilitando a aplicação das determinações dos organismos financiadores da educação.

3.2 Transferência do FUNDEF para o município de Montes Claros

Durante o período de 2002 a 2006 o município de Montes Claros, teve a seguinte projeção com relação às transferências para o FUNDEF e os valores recebidos do Fundo para aplicação exclusiva no ensino fundamental:

A linha 2 (dois) da tabela nº 04, corresponde de acordo com a Constituição Federal, Art. 212, a contribuição anual do município, nunca menos de vinte e cinco por cento, da receita resultante de impostos, IPTU, ITBI, ISS, Imposto de Renda Retido na Fonte, aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A linha 3 (três) da mesma tabela, corresponde aos 15% dos impostos municipais de: Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações (IPIexp) e a desoneração das exportações prevista na Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir).

A linha 4 (quatro) da tabela, corresponde aos valores empenhados no FUNDEF pela União.

TABELA 4
Transferências efetuadas para o Município de Montes Claros

	2.002	2.003	2.004	2.005	2.006
Aplicação mínima realizada	12.015.544,80	14.676.945,75	16.374.162,59	17.218.576,71	20.013.021,61
Valores transferidos para o Fundo	7.433.068,60	8.415.857,93	9.504.554,53	10.491.622,57	10.632.665,42
Valores recebidos/empenhados do FUNDEF	13.886.911,18	13.541.372,38	14.225.504,58	17.623.140,63	20.894.084,39
TOTAL ANUAL EMPENHADO	33.335.524,58	36.634.176,06	40.104.221,70	45.332.339,91	51.539.771,42

Fonte: Contabilidade da Prefeitura Municipal de Montes Claros

A partir dos valores descritos no relatório de prestação de conta, observamos que a soma dos valores transferidos para o fundo e os valores recebidos/empenhados do FUNDEF no ano de 2002 correspondem há um total de R\$ 21.319.979,78, deste valor R\$ 12.791.987,00 ou seja, 60% dos recursos foram aplicados na remuneração do magistério; R\$ 8.527.991,60 ou seja, 40% dos recursos foram aplicados na manutenção, deste valor apenas 3,5% ou seja, R\$ 300.554,00 foram utilizados para a formação de professores, sendo que R\$ 268.800,00 (Curso Normal Superior – R\$ 118.800,00 – Faculdades Pitágoras; R\$ 150.000,00 – ISE Instituto Superior de Educação - Fadenor) analisado anteriormente; R\$ 25.454,00 (SNV Consultoria e Representações pagamento do curso de capacitação do programa correção de fluxo do 2º segmento); e R\$ 6.300,00 (Programa Escola Campeã).

Durante a análise de parte dos relatórios (Pessoa Física e Pessoa Jurídica) da Prefeitura Municipal de Montes Claros, o que chamou muito a atenção foram os valores gastos com transporte de alunos e aluguel de ônibus e Kombi R\$ 1.551.616,59 ou seja, aproximadamente 18% do valor aplicado em manutenção foi gasto com transporte; apesar da Secretaria Municipal de Educação possuir uma equipe multidisciplinar com diversos funcionários foram gastos R\$ 214.340,00 com confecção de perfil sócio-econômico da população de Montes Claros (Programa Bolsa Escola e Bolsa Família); mesmo possuindo uma equipe efetiva de profissionais como vigia do patrimônio, eletricitas e bombeiros foram gastos R\$ 75.162,12 com a contratação de uma empresa de alarmes e R\$ 73.500,20 com a manutenção elétrica, hidráulica e marcenaria.

Portanto, o que pode-se perceber com os dados analisados é que existia uma preocupação muito grande com outros fatores do custeio da educação, e o uso da máquina pública para admissão de profissionais sem que houvesse uma verdadeira necessidade, o que provocava um quadro excedente de funcionários e uma diminuição do investimento na parte mais necessitada, os profissionais da educação, e por estes motivos como vimos, os valores empenhados em custeio são expressivamente maiores, enquanto que a questão da formação continuada dos profissionais da educação eram colocada em segundo plano. Vale a pena ressaltar que a formação oferecida neste período, conforme relatórios em anexo, era formação inicial, ou seja, graduação para os professores regentes efetivos que possuíam apenas o magistério de 2º Grau.

No ano de 2003, dos R\$ 21.957.230,31 do FUNDEF, R\$ 13.174.338,00 ou seja, 60% referem aos recursos aplicados na remuneração do magistério; e R\$ 8.782.892,00 ou seja, 40% dos recursos foram destinados na manutenção, destes apenas 1 % ou seja, R\$ 201.060,00 foram utilizados para a formação de professores, sendo que R\$ 88.560,00 (Curso Normal Superior — Faculdades Pitágoras); e R\$ 112.500,00 (ISE Instituto Superior de Educação - Fadenor). Percebemos também nos relatórios referentes ao ano de 2003, um alto gasto com transporte de alunos e aluguel de ônibus e Kombi R\$ 1.187.670,19, outro fator que nos chamou a atenção foi o valor gasto na aquisição de vales transporte R\$ 1.268.297,96, ou seja aproximadamente 13% do valor aplicado em manutenção foi gasto com transporte e 14% na compra de vales transporte.

Diante do analisado no ano de 2003, percebemos que como no ano anterior as aplicações na formação de professor ficou limitada à formação inicial, graduação para os professores regentes efetivos que possuíam apenas o magistério de 2º Grau, é importante ressaltar que na lei de aplicação do FUNDEF, não existe nenhuma jurisprudência que legalize

a compra de vales transporte por parte do município, teria legalidade se estes vales fossem utilizados pelo aluno, entretanto não existe no documento, algo que mostre se este produto foi utilizado pelo aluno, ou diretamente com o profissional da educação. Outro fator que deve-se destacar é que todo funcionário já possui em seu pagamento um desconto para a aquisição dos vales-transportes, o município apenas faz uma complementação.

No ano de 2004, o total do FUNDEF R\$ 23.730.059,11, deste montante R\$ 14.238.035,46 ou seja, 60% dos recursos foram destinados à remuneração do magistério, e R\$ 9.492.023,64 ou seja, 40% dos recursos aplicados na manutenção; desse total aproximadamente 1% ou seja, R\$ 109.890,00 foram utilizados para a formação inicial de graduação aos professores regentes do ensino fundamental (Curso Normal Superior), oferecido pela Faculdades Pitágoras; tendo neste ano permanecido um gasto muito alto com transporte R\$ 1.534.155,23, cerca de 6,5% do valor.

Já ano de 2005, dos R\$ 28.114.763,20 do FUNDEF, R\$ 16.868.857,92 ou seja, 60% dos recursos foram aplicados na remuneração do magistério, e R\$ 11.245.905,28 ou seja, 40% dos recursos aplicados na manutenção; desse total menos de 0,5% ou seja, R\$ 51.757,00, foram utilizados para a formação, sendo importante destacar que as formações oferecidas neste período tiveram uma abrangência maior pois R\$ 34.020,00 foram empenhados em formação inicial (Curso Normal Superior pelas Faculdades Pitágoras) e R\$ 17.737,00 em diversos outros cursos como: III Congresso Internacional de Educação, Congresso Anti Drogas em Ouro Preto-MG, XXII Encontro Nacional de Professores em Águas de Lindóia – SP oferecido pela UNICAMP, Curso teórico e prático “Como ensinar Ciências através de experimentos”, Curso de Artes e Reciclagem de materiais oferecido pelo Instituto Laborearte. Apesar de ocorrer uma diversificação nas ações formativas oferecidas, estas não contemplam todos os professores da rede, como podemos confirmar nas análises dos questionários aplicados aos professores.

Podemos perceber que o empenho no transporte nesse ano foi de R\$ 1.215.267,20, notamos portanto, uma economia significativa neste serviço, caindo mais de R\$ 300.000,00, quando comparado aos anos anteriores, e de acordo com a pesquisa em loco o atendimento aos alunos teve uma significativa melhora em sua qualidade, quando comparado aos anos anteriores, e com um custo muito inferior ao dos últimos anteriores, sendo que, todas as unidades de ensino passaram a ser abastecidas de material de limpeza, didáticos e equipamentos, e várias unidades de ensino passaram por reformas, ampliação e construção.

No ano de 2006, dos R\$ 31.526.749,81 do FUNDEF, R\$ 18.916.049,88 ou seja, 60% dos recursos aplicados na remuneração do magistério, e R\$ 12.610.699,92 ou seja, 40% dos

recursos aplicados na manutenção; desse total 12% R\$ 1.498.980,47 foram gastos com transporte de alunos; e menos de 0,1% ou seja, R\$ 3.800,00 do fundo foram utilizados para a formação. Sendo importante destacar que quando confrontadas as informações oferecidas nos questionários pelos professores, observamos um distanciamento muito grande entre o número de ações promovidas e o valor gasto com o recurso do fundo; quando auferidas as informações dos coordenadores ou gerentes responsáveis pela organização dos eventos, estes informaram que, algumas das ações desenvolvidas neste ano e no ano anterior foram realizadas utilizando o empenho do próprio município para custear estas ações (conforme valores descritos na tabela 04), e ainda em parcerias entre as universidades e secretarias de outros municípios e outras organizadas e ministradas pelos próprios pedagogos da Secretaria Municipal de Educação, permanecendo uma pouca importância com relação a aplicação dos 40% do recurso do fundo na formação de professores, o que pode ser pelo valor destinado a ações de formação, sendo importante ressaltar que este percentual do recurso do FUNDEF/FUNDEB pode ser aplicado em outras melhorias que reflitam diretamente no aluno, a administrador do recurso possui a liberdade de investir ou não o recurso em ações de formação, ou investir em outras áreas como pudemos perceber nas observações em loco, no decorrer da pesquisa a permanência como no ano anterior de um alto investimento na parte física das unidades de ensino, com construção, ampliações, implementação de laboratórios de informática, aquisição de mobiliários e abastecimento de material didático e de limpeza, um diferencial observado nas visitas, e o que segundo relato dos funcionários não eram oferecidos nos de 2002, 2003, 2004, isso pode ser entendido como uma ação de preparação do equipamento físico por parte da administração para iniciar uma ação de formação do corpo docente.

3.3 A transição do FUNDEF para o FUNDEB

Falar a respeito da transição do FUNDEF para o FUNDEB, é necessário lembrar que:

o FUNDEF O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar em todo o País. (MEC,2004, p. 01)

Este fundo teve sua vigência até o ano de 2.006, sendo criado para cumprir o objetivo de universalizar o atendimento à educação básica pública com qualidade, universalizando o ensino fundamental nas modalidades regular e especial.

No dia 06 de dezembro de 2.006 através da Emenda Constitucional (PEC) nº 536/1997, foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que terá a duração de 14 anos com o objetivo de proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação, atendendo a Educação Infantil (0 a 5/6 anos), o Ensino Fundamental (6/7 a 14 anos), o Ensino Médio (15 a 17 anos) e a Educação de Jovens e Adultos.

O FUNDEB terá sua implantação de forma gradual em três anos, quando estará plenamente implementado com 20% das receitas dos impostos e transferências dos Estados e Municípios (cerca de R\$ 51 bilhões) e de uma parcela de complementação da União (cerca de R\$ 5,0 bilhões). O universo de beneficiários do FUNDEB é da ordem de 48 milhões de alunos da Educação Básica.(MEC, 1996)

Uma das principais mudanças do FUNDEB, em relação ao FUNDEF, é a fonte de capitação dos recursos. O FUNDEF era composto por 15% dos principais impostos e transferências dos estados e municípios: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações (IPIexp) e a desoneração das exportações prevista na Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir).

O FUNDEB prevê a manutenção das fontes que alimentavam o FUNDEF, porém, com alíquota maior (20%), e ainda acrescenta-se ao fundo novas fontes de recursos como: o Imposto de Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto de Transmissão de Causa Mortis e Doações (ITCMD), Cota Parte Municipal do Imposto Territorial Rural (ITR). Os impostos próprios dos municípios, no entanto, continuam fora do Fundo (IPTU, ISS e ITBI). Permanece como no FUNDEF a subvinculação de recursos destinada à valorização do magistério, onde no mínimo 60% dos recursos repassados a estados e municípios deverão ser aplicados na remuneração do magistério e 40% para a manutenção, formação e desenvolvimento do ensino básico.

O FUNDEB será implementado gradativamente em um período de três anos, iniciando em 2007, sendo que, a cada ano serão aumentados os recursos e os alunos atendidos.

No primeiro ano de vigência do FUNDEB, o subsídio da União será de R\$ 2 bilhões; sendo que, a contrapartida dos recursos de impostos municipais e estaduais (que fazem parte

do FUNDEF) aumentam de 15% para 16,66, mais 6,66% dos novos impostos que incorporam a nova arrecadação do FUNDEB, sendo que, serão atendidos 100% dos alunos do ensino fundamental e mais 1/3 dos alunos que não eram atendidos pelo FUNDEF (educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos). Estima-se que o FUNDEB no primeiro ano movimente R\$ 43,1 bilhões, sendo R\$ 2 bilhões da União e 41,1 bilhões da parcela dos estados e municípios.

No segundo ano, o subsídio da União será de R\$ 3,0 bilhões; e os recursos dos impostos municipais e estaduais aumentam para 18,33% mais 13,33% (novos impostos). Serão atendidos 100% dos alunos do ensino fundamental e 2/3 dos alunos das outras etapas de ensino (educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos). Estima-se que o FUNDEB no segundo ano movimente R\$ 48,9 bilhões, sendo R\$ 3 bilhões da União e 45,9 bilhões da parcela dos estados e municípios.

No terceiro ano, o aporte da União será de R\$ 4,5 bilhões; os recursos de impostos municipais e estaduais aumentam para 20% (todos os impostos); serão atendidos 100% dos alunos do ensino fundamental e 100% dos alunos das outras etapas (educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos). A parcela dos estados e municípios corresponderá a R\$ 50,7 bilhões, parcela da União R\$ 4,5 bilhões. Estima-se que o FUNDEB no terceiro ano movimentará R\$ 55,2 bilhões.

A partir do quarto ano, o aporte da União será de 10% da contribuição dos estados e municípios (cerca de R\$ 5,1 bilhões); os recursos de impostos municipais e estaduais são fixados em 20%; 100% dos alunos da educação básica serão atendidos. Parcela de estados e municípios corresponderá a R\$ 50,7 bilhões. Estima-se que o FUNDEB movimentará R\$ 55,8 bilhões a partir do quarto ano de implementação.

Após o 4º ano de vigência serão beneficiados cerca de 48,1 milhões de estudantes da educação básica: sendo cerca de 860 mil de creches; cerca de 4,1 milhões de pré-escola; cerca de 34,1 milhões do ensino fundamental; cerca de 9 milhões do ensino médio.

O FUNDEF / FUNDEB representou mudanças significativas na educação, do ponto de vista do atendimento e da permanência do aluno, favorecendo diretamente o investimento no ensino do infantil ao ensino médio, entretanto podemos perceber um distanciamento muito grande entre a necessidade de formação continuada e a real aplicação dos recursos financeiros com que o fundo conta. tem. Continua se observando pouca consciência dos governantes no que se refere a aplicação do fundo e por sua vez alto índice de reprovação, evasão e a desova na sociedade de um grande índice de analfabetos funcionais.

3.4 Repensando o contexto educacional

Após a análise acima observamos portanto que nos últimos anos, várias reformas foram implantadas na perspectiva de uma melhoria da qualidade do ensino. Plank (2001) em seus estudos tenta explicar algumas tentativas “fracassadas” da política educacional brasileira. A primeira argumentação está pautada na insuficiência de recursos humanos e financeiros e na falta de vontade política para colocarem em prática as reformas necessárias. A segunda argumentação parte do pressuposto de que as classes dominantes promovem seus interesses em detrimento das classes menos favorecidas e diante deste conflito Plank argumenta:

Na minha visão, o fracasso do sistema educacional brasileiro em atingir as metas publicamente declaradas deve ser atribuído ao seu sucesso na consecução de outros objetivos percebidos como mais prementes pelas autoridades políticas e cargo do sistema. O presente sistema não apareceu nem permanece por acaso ou descaso, mas por causa da importância atribuída ao cumprimento de objetivos mais urgentes do que a educação. Entre esses objetivos, ressaltam como mais importantes a sobrevivência e a promoção política dos próprios políticos e autoridades públicas. Na busca por vantagens, os políticos e as autoridades públicas utilizam sistematicamente os recursos educacionais para sedimentar bases políticas, tanto diretamente, através de promoção de empregos e outros favores, quanto indiretamente, através da promoção ou proteção dos interesses, educacionais daqueles cujo apoio exigem. (PLANK, 2001, p.20)

Diante do exposto é possível entendermos que na história da política educacional brasileira, o que se vê é um contexto de contradições como expressão de tramas políticas características dos tempos atuais, onde são promovidos possibilidades de investimentos para o crescimento do setor privado em detrimento a qualidade no setor público, e nessa direção referente à formação de professores esse fato se torna mais visível quando a nova legislação educacional demonstra o reconhecimento de que a qualidade do ensino está diretamente ligada ao perfil e a qualificação dos profissionais do magistério; pois segundo a legislação são os educadores os sujeitos responsáveis direta ou indiretamente pela garantia do cumprimento dos objetivos da educação, estabelecidos no art. 2º da LDBEN:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDBEN, art. 2º).

Estudiosos da educação em vários países do mundo, ressaltam que apesar das diferentes perspectivas, sugerem idéias sobre a redescoberta da importância da escola, vendo-

a como um espaço privilegiado para democratizar o conhecimento, possibilitar a troca, a produção coletiva, instrumentalizando os indivíduos para o exercício qualificado de uma verdadeira cidadania.

Os constantes processos de mudanças e reformas educacionais presentes no panorama internacional, inclusive no Brasil, principalmente nos anos 90, têm destacado o papel dos professores como agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais. Neste panorama, a formação docente tem sido destacada como um dos pontos significativos para o êxito das mudanças. Em realidade, este tema tem surgido como um dos grandes problemas da educação nos últimos anos, tornando um dos focos de estudo na busca de uma solução para o problema educacional.

Na direção apontada podemos entender que os avanços no sentido de universalizar o acesso ao ensino obrigatório transformam significativamente as expectativas educacionais. Portanto, nesta nova concepção os professores passam a ser vistos como elementos essenciais, ainda que não exclusivos, na realização da complexa tarefa de reconstrução e atualização das escolas, na melhoria da qualidade de ensino, com o objetivo de atender com eficiência as necessidades de alunos de origens e interesses diversos.

A garantia da qualidade da educação depende de vários fatores sendo um dos mais importantes, aquele relativo à competência e a formação dos profissionais do magistério. Educadores bem formados, bem remunerados, atualizados e motivados constituem os elementos primordiais para uma educação de qualidade. A ausência de valorização profissional tem causado um paradoxo entre o “bom” e o “mau” professor. A inexistência de estímulos reais para atualização, aprimoramento e formação, dentro do ambiente escolar ou fora dele; existem poucas divulgações de experiências bem sucedidas entre os professores, poucas informações se tem sobre o que os professores estão “fazendo” na prática. O que existe hoje dentro da escola é o que Hargreves chama de colegialidade artificial e cultura colaborativa.

A primeira caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos que têm hora e local para acontecer, em reuniões que, muitas vezes, tratam tudo, exceto a questão pedagógica; a segunda implica em contatos mais profundos e duradouros, embora esporádicos, entre os professores, que ocorrem à revelia dos encontros formais, favorecendo o intercâmbio de idéias e experiências sobre o trabalho diário na escola. (HARGREVES, 19, apud CHAKUR, 2001, p.239)

A própria comunidade muitas vezes não cobra um desempenho satisfatório do professor, contentando apenas com uma vaga na escola para que seus filhos não precisem ficar sós em casa ou na rua.

A relação remuneração / desempenho profissional, embora não linear, é uma questão que merece atenção e exame, uma vez que ela se associa a aspectos de auto-estima e valor social tendo, com isso, impacto direto no perfil do profissional e em suas condições básicas para um bom desempenho profissional. Salários baixos, estrutura precária, falta de material e classes superlotadas interferem diretamente nas relações professor-aluno e professor-comunidade. Criar ambientes estimulantes e adequados de aprendizagem são algumas das atividades dos professores. Em clima de alta frustração, baixa estima, sem uma valorização profissional, com salários baixos e as vezes pouca infraestrutura para o trabalho essas atividades tornam-se quase impossível.

Diante do panorama atual, entendemos que torna-se cada vez mais crítica e urgente a necessidade de se assegurar uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano desenvolvendo habilidades sensoriais, intelectuais, emocionais, éticas e tecnológicas, que garanta o acesso ao saber, a adequada preparação para a inserção no mundo do trabalho e, deste modo, a cidadania para cada brasileiro, independentemente da localidade em que tenha nascido ou da camada social de que faça parte. Entretanto sabemos que o conceito de qualidade em educação pode ter várias interpretações, que dependem da concepção que o educador tenha dos fins do processo educativo e dos rumos que devem ser seguidos na formação do ser humano.

Neste contexto as políticas públicas instaladas necessitam serem pensadas procurando fazer uma relação entre os problemas sociais advindos do capitalismo que refletem na família, na sociedade e na educação, procurando estabelecer diretrizes sérias comprometidas e transparentes na aplicação dos recursos públicos. Somente com uma consciência política de administração, com a participação solidária e atuante da população, alcançaremos uma efetiva aplicabilidade do recurso público para atender necessidades reais das comunidades educativas.

CAPÍTULO IV

O lugar dos resultados da pesquisa não é mais o gráfico e a tabela, mas o próprio homem. Aquele que desencadeia, realiza e se seve da pesquisa.

(RIBEIRO, 2000, p. 112)

4 A APLICAÇÃO DO FUNDEF NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS E O PENSAMENTO DOS PROFESSORES

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, este capítulo analisa tanto dados obtidos em questionários aplicados em 69 professores respondentes da rede municipal de Montes Claros, e interpretação dos dados a partir das oficinas, releitura dos participantes das oficinas, mais precisamente 10%, ou seja, 06 respondentes que participaram do primeiro momento da pesquisa. São analisados e comentados ainda os dados de arquivos de relatórios enviados ao MEC, concernentes às prestações de contas do FUNDEF.

Para melhor compreensão será usado os seguintes códigos:

- 1) negrito para as perguntas dos questionários,
- 2) respostas dos respondentes dos questionários em forma de tabela,
- 3) análise das respostas em Times New Roman normal,
- 4) itálico para as respostas dos participantes das oficinas,
- 5) análise final das respostas confrontando-a com os dados do FUNDEF em Times New Roman normal.

4.1 Perfil dos participantes

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados seguindo os seguintes critérios:

- Professores regentes de 1ª a 4ª série e professores de 5ª a 8ª série, de ambos os sexos, da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros.
- Professores com mais de 05 anos de tempo de serviço no ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros.

TABELA 05
Perfil dos Respondentes dos questionários

PERFIL DOS RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS		TOTAL 69
Sexo	Masculino	23
	Feminino	46
Escolaridade	Ensino médio	01
	Superior completo – Graduação	22
	Pós - Graduação	46
Tempo de serviço no município	Até 10 anos	10
	Mais de 10 anos	59
Número de escolas em que	1	30

trabalha	2	37
	3	02
Carga horária semanal trabalhada	25 Horas	30
	40 Horas	--
	50 Horas	37
	Mais de 50 Horas	02

4.2 A aplicação do FUNDEF no município de Montes Claros e o pensamento dos professores

Dos 69 questionários aplicados, as respostas dos sujeitos respondentes para a 1ª questão, **das diferentes formas de ações de formação continuada, quais você participou nos últimos anos (2002 à 2006).**

TABELA 6
Ações de que os professores participaram

AÇÕES	OCORRÊNCIA	%
Palestras	66	45,54
Oficinas	60	41,40
Seminários	41	28,25
Congressos	38	26,22
Cursos de até 10 horas	27	18,63
Cursos de até 30 horas	23	15,87
Cursos de até 60 horas	24	16,56
Cursos de até 80 horas	17	11,73
Cursos de mais de 80 horas	12	8,28

As respostas indicam que, os mesmos participaram de todos os tipos de ações enunciadas na pergunta (palestras, oficinas, seminários, congressos, cursos de até 10 horas, cursos de até 30 horas, cursos de até 80 horas, cursos de mais de 80 horas) e que as ações de menor duração ocorreram com uma frequência relativamente maior do que aquelas que demandam um tempo de

Não é possível determinar se as razões pelas quais as ações de menor tempo de duração como palestra, oficinas e seminários, foram mais disponibilizadas aos professores pelos órgãos competentes, ou procuradas por eles de forma autônoma, mas pode-se supor que isto se deva a fatores tais como uma relação custo-benefício, ou seja, um custo baixo e um retorno rápido; impacto midiático do número de ações implementadas e, principalmente à

relativa ausência de ações o que provoca a participação em qualquer ação oferecida. Quando confrontadas as ações apresentadas com os relatórios do FUNDEF, estas não aparecem discriminadas como pagamento a determinado palestrante ou empresa responsável pelo evento, o que evidencia uma forma obscura de declaração destes gastos. Outra análise que pode ser feita é que o papel das políticas públicas de educação no contexto educacional brasileiro, aliada aos recursos disponíveis para estas políticas públicas sociais; que têm sido reorganizada mediante a legislação e planejamento em resposta a lógica global de mercado, uma preocupação da visão neoliberal, ou ainda segundo os participantes devido à:

- *preferência por palestras [...] pelo fato de que nesta atividade há aquisição de teorias e informações de grande importância [...] e porque são ministradas por pessoas que possuem uma larga experiência e possibilita abrir um leque de informações àqueles que os ouvem.*
- *[...] serem ações mais interessantes, pois são menos cansativas e sempre trazem novidades.*
- *[...] possuem assuntos interessantes que nos inquietam [...]*
- *[...] nos oferecem inovações na nossa prática pedagógica.*
- *[...] importância do certificado, pois este conta ponto no plano de carreira.*
- *[...] ao fato dos professores não possuírem condições financeiras de pagar um curso com maior duração e nem de adquirir livros e por estas ações serem geralmente oferecidas pela secretaria de educação sem custo para os participantes.*

Repensando sobre a reflexão dos participantes das oficinas, correlacionando-as com as respostas obtidas no questionário, pode-se deduzir que, existe uma ligação muito grande entre a fala dos respondentes, a reflexão dos participantes das oficinas e a argumentação utilizada pela pesquisadora, uma vez que as respostas dos participantes das oficinas reforçam esta argumentação, estes relatam que realmente existe uma grande busca consciente ou inconscientemente de grandes nomes que falam de assuntos ou inquietações da atualidade, devido a vários fatores busca de soluções rápidas para problemas imediatos, um rol de receitas prontas para serem aplicadas na prática, falta de condições para custear cursos mais significativos e pouca oferta de cursos. Outro ponto que é reforçado pela resposta é o fato dos professores não possuírem o hábito de aprofundarem nos assuntos discutidos, sendo ações de

impacto midiático, mas que causam pouco ou nenhum resultado na prática. Também por buscarem através dos cursos uma ascensão profissional na carreira, tendo com isso um retorno financeiro.

A 2ª questão proposta refere-se **ao número de ações de que cada sujeito participou em cada ano:**

TABELA 7
Número de ações por respondentes dos questionários

ANO	TOTAL DE AÇÕES	%
2002	69 ações	47,61
2003	81 ações	55,89
2004	95 ações	65,55
2005	90 ações	62,10
2006	100 ações	69

Constata-se uma frequência crescente ano a ano a partir de 2002, mostrando uma relativa diferença entre as duas administrações envolvidas, uma vez que o número maior das ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação ocorreu nos dois últimos anos. Esta preocupação apresentada na forma de ações, ainda não responde o que a LDBEN 9.394/96 e o PNE estabelece em sua proposta de valorização do magistério, “a valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; formação continuada” e sustentada financeiramente pelo FUNDEF. Pode-se inferir também uma consciência maior por parte dos administradores, e uma busca maior por parte dos professores da necessidade de procurar respostas para as inquietações com que ora se depara dentro da educação e de estar buscando uma formação contínua para melhorar a sua vida profissional, o que é reforçado pela fala dos participantes das oficinas no segundo momento.

Segundo os professores é relevante [...] perceber o quanto é notável o investimento da rede de ensino de Montes Claros no tocante às ações de formação continuada para os docentes, bem como o crescimento do número de ações decorrentes desta prática, talvez devido à necessidade em investir na formação profissional, buscando assegurar a qualidade da educação oferecida. O que não ficou evidenciado nos relatórios de prestação de contas, quando questionados os dirigentes com relação as diferentes informações, estes esclareceram que, a maioria das ações realizadas foram custeadas com o empenho do município, ou em parceria com outras instituições, por este motivo os valores gastos não constam na prestação de conta do FUNDEF.

Percebemos também que alguns professores pensam nas ações com uma visão subjetiva de melhoria das condições de trabalho [...] *nos últimos anos as ações oferecidas têm aumentado devido à necessidade dos professores em estudarem.*

Ainda segundo os professores [...] *a secretaria municipal de educação nos anos anteriores não se preocupava muito com a formação do professor, passando a investir em ações de formação somente nos últimos anos da mesma*, o que reforça a preocupação mencionada pelos governantes pela melhoria da qualidade de vida da população. Na análise documental, ficou uma dúvida quanto ao procedimento de aprovação das contas municipais, se é estabelecido em que deve ser aplicado o recurso ou a interpretação da lei é muito ampla, ou existe uma incoerência muito grande na análise dos dados, se o documento do FUNDEF diz que 40% do recurso do fundo é para a manutenção, formação e desenvolvimento do ensino fundamental, como pode haver a aprovação de um recurso que não cumpriu o que a lei determina? Veja o que diz a lei nº 9.424 que dispõe sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências:

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.

§ 6º É vedada a utilização dos recursos do Fundo como garantia de operações de crédito internas e externas, contraídas pelos Governos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, admitida somente sua utilização como contrapartida em operações que se destinem, exclusivamente, ao financiamento de projetos e programas do ensino fundamental.

Art. 4º O acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos a serem instituídos em cada esfera no prazo de cento e oitenta dias a contar da vigência desta Lei.

§ 4º Os Conselhos instituídos, seja no âmbito federal, estadual, do Distrito Federal ou municipal, não terão estrutura administrativa própria e seus membros não perceberão qualquer espécie de remuneração pela participação no colegiado, seja em reunião ordinária ou extraordinária.

§ 5º Aos Conselhos incumbe acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses Programas, formulando pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e encaminhando-os ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. (BASIL, 1996, p. 2-3)

A prestação de conta municipal, portanto passa pela aprovação do conselho municipal, lembrado que, no período analisado o conselho municipal era composto de 50% do executivo municipal e 50% dos demais segmentos, professores, pais, alunos, setor administrativo e gestores. Como podemos observar existe iniquidade quantitativa na

representação dos diferentes setores que fazem parte do conselho. Após a aprovação do conselho municipal a prestação de conta passa pela aprovação do Ministério Público e uma vez ao ano o município recebe a visita dos auditores do Tribunal de Fiscalização para análise da aplicação do fundo.

Outra questão proposta foi, dentre as ações de Formação Continuada das quais os professores participaram algumas tiveram maior aceitação e foram consideradas mais importantes pelos respondentes dos questionários e, portanto, foram **aquelas das quais eles mais gostaram**.

TABELA 8
Ações de que mais gostaram

AÇÕES	ÍNDICES
Palestras	35%
Oficinas	30%
Congresso	24%
Seminário	10%
Curso de curta duração	9%
Curso de longa duração	6%
Encontros	4%

Um fator de destaque refere-se à multiplicidade de assuntos tratados nas ações promovidas e realizadas no município, entre os anos de 2002 a 2006, principalmente nos anos de 2005 e 2006, sendo que a maioria das ações destacadas ocorreram nestes dois anos, ressaltando-se que algumas foram apontados por mais de 1 (um) respondente. Outro aspecto importante que se faz necessário explicar é que algumas ações não foram oferecidas a todo o quadro docente do município, ou seja, a participação dos professores obedeceu a critérios, alguns indefinidos que, não contemplavam a todos, não permitindo a participação de acordo com o interesse dos mesmos, outras ações eram oferecidas de acordo com a área de atuação do professor. Outro aspecto importante, a ser analisado aqui, diz respeito à natureza específica dos temas, que embora sejam todos da área educacional têm abrangências diferentes. Além das ações descritas nos questionários, outras foram citadas no corpo questionários pelos respondentes e merecem destaque:

TABELA 9
Outras ações descritas nos questionários

AÇÕES	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Curso de alfabetização.	06
Curso de nível superior projeto veredas.	03

Historias contadas.	02
Curso de ciências.	01
Encontro sobre o cerrado.	01
Especialização em psicopedagogia e supervisão escolar.	02
Curso de especialização.	03
Encontro nacional de geografia.	01
Curso de duração longa – (Procap) que tratou de conteúdos Específicos do cotidiano do professor do ensino fundamental.	02

Pode-se perceber que os temas e conteúdos na maioria das vezes são referentes à área de formação dos respondentes. Percebendo portanto, uma diversidade muito grande de temas oferecidos nas formações.

Os outros temas descritos nos questionários, e que são considerados importantes para os respondentes, possuem uma dimensão mais ampla de interesse geral na vida do docente, mas de certa forma obedecendo o contexto sócio-histórico dos debates educacionais: palestra sobre ética; palestra sobre auto-estima e relações interpessoais; palestra sobre diretrizes curriculares; congresso de inclusão social e cidadania; oficinas de educação afetivo-sexual; curso de educação especial; congresso AMAE Educando; palestra nova concepção de erro; palestra sobre primeiros socorros; curso de educação ambiental; palestra de educação fiscal.

Outra interpretação para a multiplicidade dos temas detectada na questão aponta o desenvolvimento docente em Formação Continuada, recomendada pela LDBEN de 1996, “ para o alcance de vantagens como: ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para este fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e avaliação de desempenho” como foi dito anteriormente. Embora a execução destas ações não contemple uma profundidade dos temas, com debates, projetos e planejamento para a prática, elas indiretamente atendem às iniciativas formuladas na LDBEN, de 1996.

Na análise dos participantes das oficinas, existe uma preferência dos professores participantes, em participar de ações de curta duração em detrimento a outras pelo fato de:

- *Proporcionar maior envolvimento do grupo [...] e pelos os temas serem bastante atrativos.*
- *[...] serem ações mais interessantes e menos cansativas [...] com carga horária menor e o assunto na maioria das vezes é interessante prendendo a atenção dos professores.*

- *Pela [...] ausência de cursos de longa duração, pois a secretaria geralmente não oferece curso com seqüência.*

Esta análise aponta, para a pouca importância que o município possui em investir em uma formação continuada, uma vez que as ações relatadas são esporádicas, de curta duração, deixando a impressão de estar realmente investindo na formação do professor.

Estas ações de Formação Continuada, ora estudadas apresentaram por parte dos respondentes dos questionários **justificativas** para a satisfação de certas participações, comentadas a seguir:

TABELA 10
Justificativa das ações de que mais gostou

ACÇÃO QUE MAIS GOSTOU. JUSTIFICATIVAS:	NÚMERO DE RESPONDENTES
Encontro rico, com oficinas, palestras, aula práticas na troca de experiências com povos de outras culturas, enriquecendo a nossa prática pedagógica.	14
Relação professor / aluno, trabalho com a auto estima do professor para melhoria da prática.	10
Foi um curso que expandiu os meus conhecimentos com palestrantes interessados e que traziam ótimas técnicas para o trabalho em sala de aula.	09
A maneira lúdica de trabalhar; oficinas com temas interessantes, envolvendo teoria e prática, pudemos realizar na prática o que estudamos.	07
Me proporcionou repensar minha prática pedagógica.	05
Atendeu minhas expectativas, proporcionando novos conhecimentos.	05
Tornando a minha prática docente mais significativa; a importância da arte para a motivação dos alunos e do trabalho com o ensino de línguas.	05
As oficinas me chamam mais atenção, gosto da prática; devido a mudança de concepção e da prática pedagógica.	05
Aprender a trabalhar com ciências na sala de aula.	04
Momentos de acréscimos e reflexão sobre a prática pedagógica.	04
Momentos amplos de discussões, conhecimento mais amplo sobre um determinado tema.	03
Com o que tenho aprendido na pós, tenho procurado unir a minha prática docente.	02
Aplicação dos conhecimentos adquiridos para a interação com o ambiente em situações da vida prática.	01
Possibilitou-me melhorias em relação ao meu trabalho enquanto educadora.	01
Estudo amplo com oficinas sobre a aplicação da cartografia no ensino fundamental.	01
Nos deu embasamento para trabalhar sobre sexualidade e prevenção às drogas.	01
Devido a mudança de concepção e da prática pedagógica.	01
Oficinas com temas envolvendo inclusão.	01

De acordo com as justificativas apresentadas constata-se que, a maior parte dos participantes gostaram de ações formativas que “proporcionaram possibilidades de aperfeiçoamento da prática docente”, seja mediante atividades que aliem a teoria e a prática ou, mediante a discussão de temas considerados relevantes ao exercício da profissão. O que reforça o pensamento de Jacomeli (2007, p. 83), a partir daí, podemos entender a proposta do governo quanto à formação de professores para o ensino infantil e ensino fundamental: uma extrema valorização da prática em detrimento da teoria.

Observa-se portanto, que 60 dos 69 respondentes opinaram quanto à relevância das ações, por virem ao encontro de seus anseios profissionais, no dia a dia da escola, entretanto, observa-se que estas respostas são verdadeiras, expressam o desejo do professor, mas a repercussão destas ações na prática, os procedimentos e as metodologias, estão longe de ser alcançados, por não conseguirem se refletir na escola e na relação professor/ aluno. Mesmo ressaltando a importância da prática, para a prática pedagógica, a transposição da teoria para a prática ainda exige muitos estudos, pesquisas e reflexão.

Estas justificativas aqui relacionadas e extraídas das respostas dos sujeitos da pesquisa abordam a temática da etnografia, uma temática muito presente nos trabalhos científicos das universidades brasileiras. Segundo Madruga (1995), este tipo de conhecimento adquirido e mencionado com ênfase na pesquisa se insere na concepção de processos cognitivos, como o denominado conhecimento procedural, ou seja, na psicologia cognitivista este conhecimento refere-se ao conhecimento básico, fundamental de ações de grande habilidade, e sua natureza tende a ser dinâmica e modificável. Este conhecimento não se mostra claramente para nós, sendo mais fácil mostrá-lo do que falar sobre ele. É um conhecimento que se ocupa somente dos modos e procedimentos do aprender. Enfim, grande parte das justificativas dos respondentes ressaltam a relevância da prática e da cultura da pedagogia na vida dos profissionais do ensino fundamental, a relação teoria-prática. São ações que têm as dimensões de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem.

Por outro lado são apresentadas também outras justificativas dos sujeitos respondentes:

TABELA 10.1
Justificativa das ações de que mais gostou

AÇÃO QUE MAIS GOSTOU. JUSTIFICATIVAS:	NÚMERO DE RESPONDENTES
Está propondo novas maneiras de alfabetizar, justificando as capacidades e	01

competências;	
Envolveu realidade de outros países;	01
Atendimento especializado;	01
O encontro de professores de diversas cidades proporciona o conhecimento de novos parâmetros de ensino;	01
Foi um momento impar para mim, uma vez que pude estudar com afinco a implantação do ensino fundamental em 9 anos.	01

Estas podem ser descritas como justificativas fundadas no chamado conhecimento declarativo Madruga (1995); na psicologia cognitivista este conhecimento se refere à informação factual em certa conta estática, imutável, cuja organização tem a forma de séries de fatos conectados e passíveis de descrição, podendo-se dizer que este conhecimento se caracteriza pelo conhecimento adquirido individualmente a partir de iniciativas próprias.

As últimas justificativas são agrupadas num sentido mais apropriado das subjetividades dos respondentes, por se referirem notadamente aos significados psicológicos das ações participadas:

TABELA 10.2
Justificativa das ações de que mais gostou

AÇÃO QUE MAIS GOSTOU. JUSTIFICATIVAS:	NÚMERO DE RESPONDENTES
Gostei porque tive a oportunidade de falar sobre a discriminação racial;	01
Sempre favorece a interação e aprendizagem;	01
Foi ótimo tem uma linguagem clara, que faz refletir;	01
Palestras de boa qualidade e bem ministradas;	01
O computador como recurso metodológico é bom, é novidade para os alunos, incentiva;	01
O tema foi interessante, ministrado por pessoa bem preparada;	01
Num mundo dominado pelas descobertas científicas, o ensino de ciências deve pautar-se pelo incentivo à curiosidade;	01
Porque estava dentro da função exercida e teve novidades apresentadas, o que normalmente não acontece.	01

Podemos observar pelas respostas descritas, que um grupo dos sujeitos respondentes buscam nas formações, ações mais diretas, que tragam uma satisfação pessoal, uma oportunidade de expressar o seu pensamento, de troca de experiências, de reflexão, de busca por respostas; percebe-se também que outro grupo busca ações mais indiretas, exposição de conteúdo, onde possam ouvir experiências ou teorias que ofereçam sustentabilidade às suas ações, sendo fatores importante também para este grupo o domínio, a segurança e a clareza do palestrante.

Fundamentando as argumentações apresentadas, o grupo de professores na oficina, apresentam as interpretações feitas a partir das respostas dos respondentes.

- Percebemos que [...] *as ações que envolvem a prática do participante e o “fazer pedagógico” possuem uma maior aceitação, pois estas envolvem dinamismo e ludicidade, obtendo maior apreço dos participantes.*
- *As oficinas [...] envolvem os professores em ações práticas, [...] estão inseridas no processo com o professor participando da ação, [...] identifica mais com o trabalho pedagógico, [...] oferecem aos professores [...] cursos ricos com práticas variadas e estudos, onde a metodologia e as trocas de experiências são momentos de prazer e crescimento.*

A presença de um discurso próximo das abordagens pós-modernas e do pensamento dos investidores internacionais na educação, elucidam uma relação muito próximo entre o alcance dos objetivos traçados para educação neste novo século, é o que nos diz (JACOMELI, 2007, p. 68, apud, DELORS, 2001) em seu documento à UNESCO, sob a égide da globalização do mundo. Segundo a autora num contexto de deinterdependência entre os povos, uma das questões mais importantes é como renovar o sentido de democracia, para tanto há se encarar algumas tensões que são postas, a mesma autora estabelece cinco tensões e o discurso dos participantes da pesquisa, tanto nos questionários quanto nas oficinas aproximam muito do que diz a autora na quarta tensão, que se refere as soluções a curto e longo prazo:

[...] tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efêmeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. As opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar. As políticas educativas são, precisamente uma área em que esta estratégia se aplica. (JACOMELI, 2007, p. 68, apud, DELORS, 2001)

A esta questão referente às ações das quais mais gostaram, foram inseridas outras perguntas, como a instituição que ofereceu a ação, onde se constata que quase a totalidade das respostas afirmam que estas foram oferecidas por órgãos públicos de ensino, assim como as respostas referentes ao local da realização das ações, afirmando em quase a totalidade que foram realizadas fora da escola. Também quanto à iniciativa da realização da ação obtiveram resposta quase total dos respondentes, afirmando que foram de exigência de instâncias

superiores. Da mesma maneira, metade dos respondentes disse que foram liberados para realizar a ação, e que estas ações foram realizadas no período do horário de trabalho e para a outra metade dos respondentes as ações foram realizadas no horário contrário ao horário de trabalho e nos finais de semana, não sendo portanto, liberados das atividades regulares da escola. Quanto ao período de realização, as ações foram administradas ora no período noturno, diurno, fins de semana e algumas poucas em período de férias. Há de se ressaltar aqui, que estas ações promovidas pelos órgãos oficiais, não foram oferecidas ao conjunto dos servidores docentes por igual; ou eles eram agrupados por área, ou eram oferecidas oportunidades para alguns escolhidos ou agrupados por turno de trabalho.

Quanto às características metodológicas dos procedimentos utilizados nas ações de Formação Continuada, percebe-se uma preferência muito grande dos respondentes dos questionários, pela utilização de recursos audiovisuais, no entanto, não desprezando a aula expositiva dialogada; vejamos **as metodologias propostas nas ações:**

TABELA 11
Metodologias e recursos utilizados na formal continuada

METODOLOGIAS / RECURSOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Aula expositiva dialogada;	15
Uso de projeção em data show;	13
Recursos áudio-visuais;	11
Oficinas de leituras de produções;	10
Uso de laminas;	09
Exposição oral;	08
Dinâmicas;	07
Material concreto, confecção de jogos lúdicos;	06
Trabalhos em grupo;	05
Discussão crítica em grupo;	05
Depoimentos;	03
Estudo de textos;	03
Mesas redondas;	03
Posters;	02
Coletâneas de livros;	02
Atividades artísticas;	02
Pesquisas, experimentos;	02
Trabalho de campo;	02
Leitura de mapas;	01
Exemplificação de atividades simples;	01
Questionários e respostas;	01
Painel integrado;	01
Atividades de criação;	01
Histórias contadas;	01
Brincadeiras infantis pela musica;	01

Como podemos observar existe uma maior incidência dos respondentes da pesquisa em foca a aula expositiva dialogada, o uso de projeção de data show, recursos audiovisuais e retroprojeter e lâminas.

Percebe-se a predominância de uma metodologia mais tradicional aliada aos diversos recursos tecnológicos. Estas características metodológicas relatadas parecem não conseguir implementar uma ação pedagógica, pois esta só se concretiza, com a união de metodologias variadas e os diversos recursos tecnológicos, ligados a prática do professor de forma crítica e reflexiva, respeitando o seu conhecimento, considerando o docente como autor transformador de seu próprio saber, propiciando uma auto-reflexão sobre o próprio conhecimento, bem como as causas que o determinam; desenvolvendo formas de interação colaborativa, reconhecendo a diversidade das práticas, assim como a socialização e discussão coletiva das mesmas como potencializadoras no desenvolvimento da reflexão crítica: considerando a teoria e a prática como campos mutuamente constituídos e dialeticamente relacionados, e valorizando os componentes emocional-afetivos no ato comunicativo. Estes são fatores essenciais.

Para os participantes das oficinas, a preferência maior pelas aulas expositivas, pelas oficinas e pelo uso de recursos tecnológicos variados se dão pelo fato de:

- *Ser a aula expositiva é uma metodologia muito usada nos cursos de capacitação, por ser simples e de abrangência a todos [...] demonstrando, portanto, que as metodologias tradicionais ainda possuem uma grande aceitação.*
- *Devido ao fato das ações práticas serem mais viáveis para aplicação em suas atividades práticas em sala de aula.*
- *Devido ao fato dos recursos tecnológicos algumas vezes, deslumbrar o seu expectador, deixando o essencial, ou seja, o conteúdo em segundo plano.*
- *Devido ao fato do professor procurar meios que diferenciam sua prática pedagógica, ou seja, quando há o uso das tecnologias o professor vê o quanto estes recursos podem melhorar seu desempenho.*

Quando perguntados os respondentes dos questionários, sobre as ações que **mais desagradaram ou que menos gostaram**, as respostas indicaram:

TABELA 12
Ações de que menos gostou

AÇÃO QUE MENOS GOSTOU.	NÚMERO DE RESPONDENTES.
Não responderam	21
Nenhuma	13
Todas têm algo a acrescentar	06
Palestras só de teoria e nada de prática;	03
Curso de alfabetização;	03
Curso de geometria;	03
Capacitações de ciclos de estudo;	02
Encontro do CEALE;	02
Palestra de Gabriel Chalita.	02
Palestra de motivação pessoal;	02
A maior parte;	01
Educação ambiental;	01
Palestras cansativas;	01
Oficina literatura africana e afro-brasileira;	01
Palestra de Walfrido dos Mares Guia sem sentido;	01
Educação fiscal, não teve efeito algum;	01
Oficinas do EJA;	01
Oficina de matemática com professora de belo horizonte;	01
Seminário das águas;	01
Feira dos povos do cerrado	01
GOP	01
Inclusão digital	01

Sem dúvida, quase todas estas manifestações de desagrado foram apontadas por outros participantes como as melhores ações das quais participaram, o que podemos observar é que os momentos de formação estão relacionados com a subjetividade e as situações momentâneas dos envolvidos, a necessidade de respostas imediatas, mesmo tendo consciência que o contexto social as impede de se concretizarem, expressando o grau de envolvimento com o tema maior ou menor de acordo com os seus anseios e a sua área de atuação.

Outro aspecto importante a destacar é o grande número de respondentes dos questionários que não opinaram 30%, sendo que 19% responderam “nenhuma”, 9% disseram “todas têm algo a acrescentar”. Diante destes dados surgem algumas hipóteses: os respondentes não participam com frequência de cursos de formação e, quando participam não possuem muito a questionar; os respondentes que apresentam satisfação por estarem participando dos cursos são em número muito pequeno; as condições salariais e de tempo podem impedir que os professores participem de ações de formação de professores relevantes com alto custo.

Para os participantes de análise das oficinas, o fato de um grande número de professores não responderem se dá devido ao fato de:

- *Apesar das palestras terem sido apontadas pelos participantes como a ação que mais gostaram, percebo que a sua execução ainda não surtiu efeito positivo no corpo docente já que uma grande maioria dos respondentes dos questionários preferiram se eximir desta resposta.*
- *Devido à falta de interesse, ou talvez até de não possuírem argumentação para justificar a sua resposta, ou talvez também por se tratar de uma parcela de professores descompromissados que fazem da educação um bico.*
- *Por que muitos professores não demonstram disponibilidade para o cumprimento de seu papel social, não participam, não gostam de opinar, não percebem a importância de seu papel para a transformação da educação.*
- *Devido ao fato de um grande número de “professores” que não têm interesse, não querem buscar inovações, ou até querem, mas perderam a auto estima, pois pensam somente em salário e acabam ficando “escravos, presos” ao financeiro.*

Quando se relaciona a fala dos participantes das oficinas com o financiamento da educação, surge a questão da remuneração salarial, o que o FUNDEF, define com clareza que 60% do financiamento é destinado ao pagamento do quadro do magistério

Art. 7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos, 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

O que não justifica o valor irrisório que um profissional da educação recebe por mês, a questão salarial ainda não faz parte da agenda de investimentos das políticas educacionais implementadas no Brasil, com o aval e financiamento do Banco Mundial, pó enquanto esta questão salarial fica só na retórica. Quando analisado o valor aplicado no município estudado e o número de funcionários necessário para atendimento ao quadro do magistério, percebe-se um inchaço muito grande na folha, o que gera um desrespeito pela classe e uma insatisfação muito grande por parte dos professores. Uma medida que poderia amenizar está situação seria a realização de concurso público para o

preenchimento dos cargos, assim a educação deixaria de ser um bico ou um cabide de emprego para alguns políticos.

A última pergunta refere-se às formas de Formação Continuada; como e o que cada um gostaria que fosse disponibilizadas para os professores da rede municipal do ensino fundamental a Formação Continuada.

TABELA 13
Sugestões de como deverá ser a formação continuada

O QUE E COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE A FORMAÇÃO CONTINUADA	NÚMEROS DE RESPONDENTES
No local de trabalho, com um calendário, sistematizado, que atendesse a necessidade dentro do horário de trabalho, com trocas de experiências, em serviço e remunerado.	21
Deveria partir da necessidade dos professores no âmbito da escola.	06
Dentro da própria escola e com o contexto da sala de aula de cada escola, na realidade que tem acontecer; tem que atender aos problemas do aqui e agora e partir daí, para resolver os outros problemas.	05
Oficinas práticas, dentro do conteúdo programático, durante todo o ano, fora do horário de serviço e remunerado.	05
Mais frequência de ações, palestras para colocar em prática e com alguém acompanhando, além da remuneração.	04
Gostaria que fossem promovidos encontros na área em que atuo para adequar os programas de ensino às novas propostas curriculares.	03
Que não fosse imposta, com profissionais preparados, mais flexíveis, de acordo com o tempo disponível ou que fossemos dispensados do trabalho para participarmos.	03
Gostaria que fossem discutidos temas inovadores, que pudessem ser aplicados à prática real (não o ideal).	03
Gostaria que os cursos acontecessem não só em finais de semana e à noite, mas também em horários de trabalho.	02
Com maior remuneração salarial para maior investimento em livros específicos da minha área e afins uma formação contínua proporcionando condições para participar de cursos de pós-graduação e mestrado.	02
Que o professor seja dispensado para os cursos.	02
Oferecer cursos remunerados com dispensa de carga horária na modalidade de especialização.	02
Ter um tempo exclusivo para realização da formação continuada de forma ininterrupta.	02
Que os temas abordados fossem à partir de uma ação investigativa entre os professores com inovações possíveis de se colocar em prática.	02
Cursos que orientassem os professores na prática escolar estabelecendo um diálogo entre teoria e prática.	02
Com promoção de cursos específicos na área de atuação do professor, com cursos e que não fosse imposta e que o leque de opções fosse maior, mais flexível de acordo com o nosso tempo;	02
Durante o ano letivo e que fosse dispensado do trabalho.	01
Não deveria ser aos sábados, nem nas férias em serviço e remunerado.	01
Cursos de capacitação na modalidade de especialização (história do Brasil) com dispensa de carga horária, com remuneração.	01

Quando retomamos as respostas aos participantes das oficinas obtivemos as seguintes reflexões:

- *O professor hoje necessita estar trabalhando em dois ou até três turnos, devido à isso ele sente a necessidade de estar adequado seus horários as capacitações mesmo que isto seja de seu interesse.*
- *Para uma formação continuada verdadeira é imprescindível que esta seja contemplada no calendário, que a carga-horária seja adequada, que esteja inserida na realidade na qual os docentes estão inseridos, que proporcione estudos de temas relevantes, que as propostas sejam exequíveis.*
- *A maioria dos professores não demonstra disponibilidade de tempo para buscar uma formação, visando o seu crescimento e aperfeiçoamento enquanto profissional.*
- *O professor necessita estar tocando as suas experiências com outros colegas, buscando nas formações respostas para os problemas vividos no seu cotidiano.*

As respostas obtidas vêm sustentar o referencial apresentado no trabalho no que tange a formação continuada em serviço, formação defendida por Alvarado Prada (2006), onde esta acontece a partir dos saberes docentes de Tardif (2002), de forma autônoma refletida em Contreras (2002), onde o profissional da área da educação, como qualquer outro profissional de outra área necessita se atualizar, uma formação que deve ser feita tendo em conta o tempo, as necessidades e as dificuldades da comunidade escolar, a remuneração ou incentivo/gratificação pelo interesse e a responsabilidade de assumir a formação, permanentemente no próprio espaço escolar.

CAPÍTULO V

Passei a me interessar pelo modo como o mundo funcionava, mais especialmente pelas questões humanas, porque achava que se entendêssemos as coisas do mundo, teríamos mais chances de melhorá-las. Continuo pensando assim, mas sei agora que não basta compreender o mundo, a humanidade ou a sociedade para que as coisas melhorem. Aprendi que também é preciso conhecer a si mesmo. E esse auto-conhecimento não tem nada de teórico, conceitual, discursivo. Não é externo, não o adquirimos de ninguém. Temos todos que descobri-lo em nós mesmos. Somos os únicos especialistas de nossas próprias vidas.

(LÉVY, 2000. p. 11)

5 EM BUSCA DE UM CAMINHO QUE TRAGA SEGURANÇA AO PERCURSO

5.1 Considerações finais

Com este trabalho não tivemos a pretensão de instigar a problemática financeira que envolve a aplicação dos recursos públicos e nem somente analisar as repercussões que as Formações de Professores têm causado no Município de Montes Claros, e sim estamos refletindo sobre as concepções de formação inerentes ao contexto educacional do município, pensando a partir desse estudo, em estratégias e ações que possam não só ter impacto midiático, mas serem ações conscientes, na tentativa de resolver os problemas educacionais, tendo como foco o aluno, com o objetivo de formar um cidadão atuante, na sociedade a qual ele se encontra inserido de forma crítica e transformadora.

Devido a complexidade e a multiplicidade de interpretações que o tema Formação de Professores tem provocado nas pesquisas educacionais, com este estudo concluímos entre outras coisas, que é preciso suscitar reflexões a respeito do universo de definições, que envolvem a Formação de Professores tendo como base as políticas educacionais brasileira e municipal, que a envolve no momento, à luz dos dados obtidos, na tentativa de desvelar as várias faces que estas ações assumem, respaldados em estudos dos documentos oficiais, em estudos realizados por diversos pesquisadores, bem como visão a partir do próprio interessado no assunto, o professor.

Portanto, a presente investigação constitui apenas um passo em busca de um caminho seguro e transparente, que vislumbre uma proposta de Formação Continuada, buscando principalmente o alcance de uma educação de qualidade, tendo como sujeitos principais, os próprios educadores, que são as peças fundamentais, para a construção deste quebra-cabeça: uma educação de qualidade para todos, em condições satisfatórias de trabalho.

Durante os estudos e a investigação da temática relativa à Formação de Professores percebe-se que as leis, a própria LDBEN 9.394/96, que regulamentam o ensino brasileiro são muito importantes e significativas, e foram elaboradas para uma sociedade ideal, ou seja, sem os problemas econômicos e sociais que nos envolvem. Reduzindo o papel da escola, no contexto em que ela se encontra, praticamente, a de transmitir conhecimentos de pouca relevância e muitas vezes, até questionáveis, distanciando cada vez mais da possibilidade de fazer com os alunos compreendam as transformações que ocorrem na sociedade. Podemos

observar portanto que, diversas são as interpretações das leis, e vários são os interesses que envolvem a aplicação dos recursos financeiros públicos destinados à educação para o cumprimento da lei dependendo da ideologia e dos interesses internos e externos de implementação das políticas públicas pelos administradores.

A aplicação de recursos pela prefeitura de Montes Claros em 2002 e 2003, com recursos do FUNDEF reflete esta afirmativa. Os compromissos com o pagamento assumidos perante as turmas, que entraram de 2000 a 2003 em duas instituições foram garantidos conforme o relatório analisado, mas a partir daí foram suspensos, sendo que as novas turmas que iniciaram em 2003 e nos anos seguintes não tiveram contrapartida alguma financeira por parte da prefeitura de Montes Claros. Os alunos que cursaram o Normal Superior neste período mencionado, ou seja, 2003 em diante custearam com recursos próprios o curso, uma vez que o curso regular da Universidade Pública da cidade, não possuía número suficiente de vagas, que pudesse cobrir a demanda de professores da rede, fossem efetivos ou designados. Percebe-se com a análise dos documentos que o problema de uma educação não está ligado diretamente a questão de recursos financeiros mas sim, à aplicação deles com seriedade, com objetivos voltados a promoção da educação, sem discriminação na sua aplicação, sem excluir professores designados de uma melhor qualificação.

A leitura dos vários estudos da temática, relativa a Formação de Professores nos apontam caminhos, direcionados diretamente às políticas públicas, estando estas ligadas com as tendências internacionais que direcionam a educação.

No caso específico das ações realizadas no município de Montes Claros consideradas nos relatórios de prestação de contas ao MEC nos anos de 2002, 2003, 2004, o Curso Normal Superior, não obteve um acompanhamento sistemático, cujo monitoramento permitisse avaliar os efeitos positivos de qualidade de ensino e de melhoria da prática pedagógica. Houve um gasto muito expressivo com a graduação destes professores, porém até os dias atuais, não encontramos nenhuma pesquisa em prol do conhecimento da realidade proporcionada por esta formação no município.

Considerando os resultados obtidos nas entrevistas, sobre as ações de Formação Continuada realizadas no âmbito da S.M.E. de Montes Claros percebe-se que elas são, em sua maioria, distantes da realidade dos participantes e, por este motivo, longe de serem colocadas em prática, ficando explícito o desinteresse de alguns dos envolvidos nas ações. Isto ficou evidente, quando se verificou que poucas ações proporcionaram aos participantes a sensação de mudança e modificação, no sentido positivo de sua ação pedagógica. Apesar desse fator pode-se perceber a existência de um número bastante expressivo de educadores

que, apesar de considerarem que as ações em sua totalidade, não estão de acordo com a realidade conseguem filtrar destas ações propostas uma adaptação à realidade em que estão inseridos. Faz-se necessário, uma consciência desta realidade, para que esta população de professores seja incentivada e acompanhada, para que possam alcançar melhores resultados educacionais.

Outra observação importante refere-se à dicotomia existente com relação ao processo de aprendizagem dos alunos e as Formações Continuidas oferecidas aos professores, constata-se nos resultados apresentados nas avaliações de alunos, um baixo índice de aprendizagem, existindo portanto, uma incoerência entre as formações, o que é divulgado pelos administradores na mídia e os resultados obtidos na prática, com relação às avaliações, ou seja, nos anos de 2002, 2003 e 2004 os índices de aprovação dos alunos alcançavam a média de 90%, já em 2006 segundo avaliação da prova Brasil, do PROALFA e das avaliações estes alunos alcançaram uma média de 48%.

Vale lembrar que segundo Jacomeli (2007) as medidas como promoção automática e a chamada progressão continuada foram implementadas a partir da análise dos altos índices de repetência e evasão (Brasil, 1997, p. 17), sendo que o relatório da UNESCO traz importante afirmação que referencia esse entendimento:

[...] a redução das taxas de repetência e de abandono escolar, particularmente elevadas na África e na América Latina, ao diminuir o número total de alunos que permanecem na escola, deve fazer com que aumente a pertinência e eficácia da despesa com a educação. Calcula-se que no Brasil o custo das repetências representa cerca de 2,5 bilhões de dólares por ano; este valor podia ser investido, de forma útil, no desenvolvimento da educação pré-escolar, a fim de permitir uma melhor escolarização posterior das crianças. (JACOMELI, 2007, p.72, DELORS, 2001, p. 184).

Diante do exposto podemos justificar os altos índices de aprovação alcançados pelos alunos até o período de 2004, onde o município analisado trabalhava com projetos que respondiam as exigências dos organismos internacionais, projeto Acelera Brasil, progressão continuada e Escola Campeã.

Pode-se concluir ainda pelas respostas dos professores, que a preferência por palestras, assim como tipo de ações que mais gostam, além do aspecto financeiro que as envolve, como reforça a fala de um dos participantes [...] *pela importância do certificado, pois este conta ponto no plano de carreira*, mostra que ainda não existe uma cultura, ou sensibilização em torno da Formação Continuada na aceção e significados da literatura nacional e internacional. [...] *muitas vezes os professores vão às palestras por causa do nome do palestrante, um bam, bam, bam no assunto* [...] Este tipo de ação não é reclamado

acintosamente pelos professores, inclusive não existia, conforme os relatórios, nos anos de 2002, 2003, 2004 e 2005 estimuladas pela administração como um empenho centrado em Formação Continuada: somente em 2006 é que se iniciou uma ênfase na necessidade de Formação Continuada, como relata um dos participantes [...] *pelo fato dos professores não possuírem condições financeiras de pagar um curso [...] e por estas ações serem geralmente oferecidas pela secretaria municipal de educação*, o que refletiu em 2007, modificando acentuadamente o cenário desta realidade no município. Aqui evidencia-se a necessidade de conscientização das diferenças, por ações e eventos discernidores da situação.

Com relação ao número de ações realizadas a cada ano, deduz-se que nos últimos anos, houve um aumento significativo de ações em relação aos anos iniciais da pesquisa, tanto pela aquisição da importância e significados delas, quanto pelo seu caráter utilitário.

Em geral percebe-se que, as políticas são formuladas sem consultas prévias dos coletivos escolares, o que tende a torná-las distante da realidade e do contexto escolar. As ações oferecidas são esporádicas e pouco expressivas, podendo-se observar preponderância de “cursos rápidos”, como palestras e oficinas, e a pouca oferta e presença em cursos que tenham uma continuidade, como relata um dos participantes [...] *pela falta de cursos de longa duração, [...] por os professores não possuírem nem tempo e nem dinheiro [...] a secretaria geralmente não oferece curso com seqüência*; situação que poderia ser explicada, pelo baixo poder aquisitivo dos professores, pela extensa jornada de trabalho a que se submetem ou pelo interesse das instituições promotoras em oferecer quantidade e não qualidade. Portanto, há um forte interesse dos financiadores, no caso o Banco Mundial, em oferecer geralmente ações de pouca reflexão, descontínuas, que tenham um retorno financeiro rápido, processos pouco significativos, demonstrando o valor que, politicamente, tais investimentos têm no que tange o desenvolvimento pessoal e profissional.

Naquilo que se refere às justificativas dadas para as ações de maior aceitação e satisfação, urge que além de um ausculta constante daquilo que a comunidade escolar precisa e pretende ao escolher as ações, a secretaria deverá optar por aquelas de maior aplicabilidade, e praticidade, [...] *devido ao fato das ações práticas serem mais viáveis para aplicação [...] em sala de aula*, sem esquecer, no entanto, de fornecer uma sólida fundamentação teórica, pois esta é que subsidia e elucida a prática. É preciso evitar ações desvinculadas teoria – prática.

Cumpra-se ainda dizer que as respostas dos professores evidenciam a necessidade que eles possuem de estar constantemente se atualizando, refletindo sobre suas ações, sua

prática e seus saberes, onde a ação educativa é dinâmica e os questionamentos necessitam sempre estarem sendo repensados, incluídos dentro do novo contexto social e tecnológico, portanto, as ações formativas além de reflexivas, críticas, necessitam está inserida no contexto educacional.

Quanto às características metodológicas dos procedimentos utilizados nas ações de Formação Continuada, estas foram realizadas de acordo com as respostas obtidas por um repertório muito variado, com ênfase em procedimentos de oficina, em que preponderam estratégias de aprender fazendo, ou seja, praticando aquilo que está se aprendendo: outros utilizaram os recursos característicos da contemporaneidade, o uso da imagem, das inovações tecnológicas, reforçando o pensamento de Lyotard em *Ensino e sua legitimação pelo desempenho*, onde enfoca a necessidade da sociedade contemporânea em legitimar as suas ações e promover através dos vários recursos a apreensão da mensagem proposta. Nos estudos de (JACOMELI, 2007, p. 75, apud, FREITAS, 2002), a autora afirma que

[...] as diretrizes de formação de professores trazem seu currículo marcado pelo modelo de competências, o que é responsável pela inversão de valores no que se refere aos conhecimentos que devem ser dominados pelo professor e pedagogo... a pedagogia da competência foi incorporada de uma maneira muito perversa na reforma educativa brasileira... ela chegou até nós por exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e outros.

Pode-se concluir também com as falas dos participantes que existe um grande anseio para que as ações formativas sejam planejadas dentro de um calendário, o que demonstra o interesse do profissional em organizar o dia a dia para que possa estar participando dos encontros; observa-se a profissionalização dos envolvidos na pesquisa, a consciência de que é necessário planejar o seu ano letivo, demonstrando uma grande maturidade profissional, pois um planejamento a longo prazo além de organizar a vida particular, também reflete na atuação profissional. Destaca-se também a politização dos participantes, onde os mesmos expressam o desejo de que a formação emergja do coletivo, das necessidades e da realidade da escola, que não seja imposta, caracterizando a formação crítica, a formação permanente, discutida por Freire.

Outro fator importante, é que a formação seja realizada durante o horário de trabalho, dentro da própria escola e remunerada, o que reforça o pensamento de Alvarado Prada (2006) com relação à formação continuada e em serviço.

No que tange às informações obtidas nos relatórios de prestação de contas do FUNDEF e às respostas dos professores, podemos perceber que nos relatórios o Curso

Normal Superior aparece com ações nos anos de 2002, 2003, 2004, entretanto, nas respostas dos questionários dos professores esta ação não aparece como Formação Continuada, não sendo portanto considerada a graduação de professores, como ação de Formação Continuada.

Neste sentido, podemos concluir que, nos relatórios apresentados ao MEC, o município de Montes Claros, nos anos analisados, não aplicou o que a lei 9.424 - de 24 de dezembro de 1996 (FUNDEF) determina em seu Art. 13, inciso II - capacitação permanente dos profissionais de educação e quando investido não foi utilizado este percentual destinado a formação, sendo necessário buscar recursos no empenho do município para realizar ações formativas.

Como pesquisado por vários autores que fundamentaram este trabalho, formação permanente são ações formativas que oferecem seqüência, visando uma verdadeira melhoria da qualidade do ensino. Quando confrontadas as duas informações, os relatórios de prestação de conta e os questionários dos professores, as ações relatadas nem aparecem como formação, ou se aparecem o nome utilizado não condiz com o realizado nos cursos, percebemos portanto, uma grande falha do conselho municipal, ou uma falta de conhecimento dos conselheiros no tocante a lei, pois como o próprio texto da lei diz as contas passam pela aprovação do conselho municipal, pela análise do ministério público, pela apreciação dos conselheiros da tribunal de contas da união, para depois serem encaminhadas ou MEC.

Enfim, existem inúmeros limites para o alcance das metas da educação, muitos obstáculos que separam a teoria da prática. No entanto, é necessário acreditarmos que podemos superar essas dificuldades e continuar a caminhada em busca dos objetivos da educação. Cada um fazendo a sua parte para, ao juntarmos todas as partes, termos uma educação que almejamos, uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. Os Institutos Superiores de Educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior: Velhos e novos desafios**, (s.d.), p. 83-102.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação Participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Pesquisa Coletiva na Formação de Professores**. UFMT, Cuiabá: v.15,n.28, p.99-118, maio-ago./2006.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Formação continuada de professores: experiência em alguns países. **Revista Online da Bibl. Prof. Joel Martins**. Campinas, v.2, n.3, p. 97-116, jun. 2001.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo Projeto de pesquisa: Ações de formação continuada de professores desenvolvidas em municípios da região de Uberaba, Minas Gerais. Universidade de Uberaba, 2007
- ANDRÉ, Marli (Org.). Estudo da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, nº 68, dezembro . 1999
- ARROYO, M. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.) **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, v. I. p. 47-68. 1996.
- BARROS, Davi Ferreira; SILVA, Rinalva Cassiano. **Entre a Autonomia e a Competência**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- BASSI, Marcos Edgar. **Gestão e Financiamento da educação básica**: repercussões do FUNDEF em sete municípios paulistas. 2001, p. 180. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação- São Paulo, PUCSP.
- BORGES, Cecília - CRIFPE/Umontréal. **Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares**. GT: Formação de Professores /n.08. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ceciliamariaferreiraborges>.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **As concepções psicológicas e as repercussões na Escola – Apostila de Psicologia Social – Módulo III**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2001. p.4-11.
- BRZEZINSKI (Org.) Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista brasileira de Educação**, nº 18,p.82-100, dezembro de 2001.
- CERQUEIRA Neto, E. P. **Gestão de qualidade princípios e métodos**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- CHAKUR, Cilene R. S. L. **Desenvolvimento Profissional Docente**: contribuições de uma leitura piagetina. Araraquara. SP: JM Editora. 2001, p. 233-250

CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONDORCET, Marquis de. [Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat] (1903). Moyens d'apprendre à compter surement et avec facilité. Rio de Janeiro: Editora do Apostolado Positivista do Brasil.

CONNOR, S. **Cultura Pós-Moderna**. São Paulo:Edições Loyola, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

DELORS, Jacques (el ali). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMING, W. E. **Qualidade**: A revolução da administração. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DINIZ-PEREIRA, J. E.: ZEICHNER, K. M. (org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, 2002.

DURHAM, Eunice. A autonomia universitária. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 9, p. 1983.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social**. Campinas: Unicamp, 1988.

FALCÃO FILHO, José Leão. Requiem para um curso? In: **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p. 95-106, mar-maio 1990.

_____. Gestão Compartilhada. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 8, n. 2, jul./dez. 1992.

_____. Exercício de Direção. In: **COLETÂNEA Vida na Escola** – Os caminhos do saber coletivo. Belo Horizonte: AMAE, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1989.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. e NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

_____. e SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de: **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir (org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 2. ed..São Paulo: Editora Cortez e Instituto Paulo Freire. 1997.

_____. **Uma só escola para todos:** caminhos da autonomia escolar. [S. l]: Editora Vozes, 1990.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias, Chapecó: editora Argos, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º sem., 2005:139 -151.

GENTILI, P.: APPLE, M. W. et al. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

GUIOTI, Ednilson Aparecido. **Geografia & Construcionismo:** Subsídios para a Formação Continuada de Professores de Geografia em Serviço. Tese de Mestrado em Educação – São Paulo PUCSP, 2001.

HERMIDA, J. F. **O Plano Nacional de Educação.** Educar, Curitiba, n. 27: Editora UFPR 257-272, 2006.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

INEP- Instituto de Estudos e Pesquisas Estatísticas. Ministério da posse ao Conselho do Fundef .27 de maio de 1998. Disponível em: <www.inep.gov.br/noticias/news>. Acesso em: 04 abr.2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 1994.** Rio de Janeiro: IBGE, 1994.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais:** análise histórica da política educacional brasileira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KATZ, C; CAGGIOLA, O. **Neoliberalismo ou crise do capital?** 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

LDBEN – **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. In: Brasil, Ministério da Educação, 1.999, p. 30-57.

LÉVY, Pierre. **O fogo libertador**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2000.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, Adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. e PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação : visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação & Sociedade. Campinas, n. 68, p.239-277, 1999.

LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas: Autores associados, 2005.

LOMBARDI & GOERGEN (org) **Ética e educação**. Campinas: Autores associados, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1979.

MADRUGA, Juan A. Garcia; LACASA, Pilar. Processos cognitivos básicos nos anos escolares. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Iju: Editora Unijuí. 2003.

MONTEVADE, João; FERREIRA, Eduardo B. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. Ceilândia. DF: Idéias, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21 nº 1, p. 9-23, 1996.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: Sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas: Editora Alínea, 1998.

NÓVOA, Antônio(org.). **Vida de professores**. 2.ed. Portugal: Porto, 2000

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote. 1992.

_____. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1992.

OLIVEIRA, Carla Regina de. **O FUNDEF e o financiamento das políticas educacionais no município de Santo André – 1997/2000**. Tese de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade - São Paulo PUCSP, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997b.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA Queiroz editor, reimpressão, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminho para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMOS, Rafael Yus. Formação ou conformação dos professores? **Pátio**, n. 17, p.22- 26, julho, 2001.

REPUBLICA DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Reglamento de la Ley 19.070: Estatuto de los Profesionales de la Educación. Santiago, 26 de noviembre de 1991.

REPUBLICA DE CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. nº 18.926. Santiago, 7 de março de 1990.

REPUBLICA DE CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La Reforma em marcha: 5000 Idéias. In: Revista de Educación. nº. 241. Santiago, Dezembro de 1996.

REPUBLICA DE CHILE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Programas dela Reforma Educacional sobre: Fortalecimiento de la Formacion Inicial de Docentes y Perfeccionamento Fundamental de Profesores. Santiago, 10 de outubro de 1996.

REPUBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estatuto Docente: Actualizado. Bogotá. Editorial Magistério. [1995].

REPUBLICA DE COLOMBIA. Decreto-ley nº1278 de junio de 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Professionalización Docente.

REPUBLICA DE COLOMBIA. Decreto-ley nº 1283, de junio 19 de 2002. Por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educacion preescolar, básica y media.

REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley nº 715, de 21 de diciembre de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas em matéria de recursos y competencias de conformidad com los artículos 151, 1288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los serviços de educación y salud ,entre outros.

REPUBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación. Lei 115 de 8 de fevereiro de 1994. Santa Fede Bogotá, 1995.

REPUBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guia para la Elaboración Del Plan Educativo Municipal. Bogotá, Outubro de 1995.

REPUBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIOANL. PNUD-UNESCO. Reflexión Sobre los Proyectos Educativos Institucionales y Guia para la construcción de Planes Operativos por Parte de las Comunidades Educativas. Bogotá: Julho de 1994.

REPUBLICA DE MÉXICO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIOANL. Secretaría de Educación Pública - SEP

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacioanl. Presidência da República. Brasília:1996.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei nº 9.424/96 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Presidência da República. Brasília:1996.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 12 de setembro de 1995.

RESENDE, M. **A concepção fenomenológica da Educação**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1989

RIBEIRO, O. M. Por que investir em pesquisa qualitativa? In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n. 197, p. 109, jan. / abr. 2000.

RIOS, T. A. **Ética e competência**, 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Ângela. : ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SADER, E.:GENTILI, P.: BARAN, A. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote. 1992, p.77-92.

SILVA, T. T. : GENTILI, P. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVEIRA RODRIGUES, R. **Teoria Crítica da Didática: contraposições epistemológicas possibilidades políticas e tendências atuais**. Tese de Doutorado Campinas: Unicamp, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO-BRASIL. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

UNESCO-CHILE. **Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago, 2001.

UNESCO-CHILE. **Balance de los 20 años Del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago, 2001.

UNESCO-CHILE. **El Futuro de la Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago, 2001.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Programa Universitario de Investigación em Educación. **La Formación Docente em América Latina**. Coopeativa Editorial Magistério, 2001.

VEIGA, Ilma A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas. Papirus. 1998.

VEIGA, I. P. **Didática compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

O homem é capaz de partir. Mas, o que define mesmo é a estrada. Mais do que ser de chegada e de partida, o homem é um ser de estrada. É um eterno caminhante. É um peregrino obstinado. É um estradeiro infatigável. Não resiste ao apelo do horizonte misterioso que lhe pede novos passos.

(ARDUINI, 1990)

ANEXOS

Para se elaborar um projeto, é necessário, então, considerar criticamente os limites e as possibilidades do contexto de trabalho, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que queremos conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho e avaliando continuamente o processo e os resultados.

(RIOS, 2001, p. 75)

