UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ASPECTOS RELEVANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS DA CIDADE DE GOIÂNIA

JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS

GOIÂNIA-GO

2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Jane Darley Alves dos Santos					
E-mail:	janedarley@brturbo.com.br					
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não						
Vínculo empregatício do autor						
Agência de fomento:					Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:		
Título:	Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores: considerações dos gestores educacionais da cidade de Goiânia					
Palavras-chave:	1. Formação de professores 2. Gestores 3. Políticas públicas.					
Título em outra língua:						
Palavras-chave em outra língua:	1. Teacher training 2. Managers 3. Public politics.					
Área de concentração:	Formação de Professores					
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	18/10/2010					
Programa de Pós-Graduação:	Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticada					
Orientador (a):	Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverría					
E-mail:	agustina@brturbo.com.br; agustina@quimica.ufg.br					
Co-orientador (a):*						
E-mail:						

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?[1] [X] total [ ] parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:
[ ] Capítulos. Especifique: _____
[ ] Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.
O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / _____
Assinatura do (a) autor (a)

[1] Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS

ASPECTOS RELEVANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES DE GESTORES ESTADUAIS DA CIDADE DE GOIÂNIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticada Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Prof. Dra. Agustina Rosa Echeverría – Orientadora

GOIÂNIA

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Santos, Jane Darley Alves dos.
S237a Aspectos relevantes das políticas públicas de formação de professores [manuscrito] : considerações dos gestores educacionais da cidade de Goiânia / Jane Darley Alves dos Santos. - 2010.
95 f. : il., tabs.

Orientadora: Profª. Drª. Agustina Rosa Echeverría.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2010.
Bibliografia.
Inclui lista de tabelas.
Apêndice.

1. Formação de professores. 2. Gestores. 3. Políticas públicas. I. Título.

CDU:37.011.3-051

ASPECTOS RELEVANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS DA CIDADE DE GOIÂNIA

POR

JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

_____
Presidente: Profª. Dra. Agustina Rosa Echeverría – Orientadora
Universidade Federal de Goiás - UFG

_____
Membro: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

_____
Membro: Profª. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa
Universidade Federal de Goiás - UFG

Goiânia, 18 de outubro de 2010

Dedico esta dissertação a você Jota, companheiro no amor, na vida e nos sonhos, que sempre me apoiou nas horas difíceis e compartilhou comigo as alegrias. A você Acquila, que compreendeu os momentos de ausência da mamãe, me incentivou com seu sorriso e com os bilhetinhos carinhosos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Professora Agustina, minha orientadora, que acreditou em mim, exigiu, cobrou, elogiou e isso possibilitou-me aprendizagens únicas. Aos meus pais Dora e Nilson que foram incentivadores incansáveis dos meus estudos. Aos gestores que contribuíram com a pesquisa. Aos amigos do Colégio Estadual Murilo Braga, onde comecei a escrever minha história como professora de química. Aos colegas e professores do Mestrado por promovem discussões que possibilitaram estudos e reflexões. Em especial às amigas Denise e à Professora Ruth da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. À Comissão Examinadora deste trabalho pela análise e sugestões apresentadas.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”.

Paulo Freire
Pedagogia da Autonomia, 2007.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo da formação de professores e da política de formação de professores. O objetivo foi analisar o que pensam os gestores estaduais sobre os aspectos que compõem essas políticas (formação inicial, formação continuada, política de formação docente, plano de carreira e salário dos professores e condições físicas das escolas). Tomamos por base o contexto de mudanças nas áreas políticas, econômicas, sociais e educacionais, que se inicia na década de 1990. A partir desse período, novas exigências postulam a formação de um perfil profissional, difundindo uma nova concepção de gestão, presente nas atuais políticas que se "desenham" visando à formação de professores no Brasil. A pesquisa envolveu seis gestores de várias regiões de Goiânia. O instrumento metodológico foram entrevistas semiestruturadas com as quais se procurou saber a compreensão dos gestores sobre questões relacionadas à formação e à política de formação docente. Os resultados indicaram que o perfil do gestor proposto por essas políticas é o de um líder com competências gerenciais/administrativas, que incorporou no discurso as ideias neoliberais. Portanto, consideramos importante a criação de espaços de discussões coletivas como forma de desenvolver um olhar mais crítico e político sobre os aspectos investigados, além de resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente, a qual está perdida em meio às ações voltadas para individualizar o professor e o gestor.

Palavras-chave: formação de professores, gestores, políticas públicas.

ABSTRACT

This research is included in the field of teacher training and the politics of teacher training. Its aim was to analyze what the state managers think about the aspects that these politics (initial training, continuous training, politics of teacher training, career plan, teachers' salary and facilities of the school). We started from the context of changes in the political, economical, social and educational areas that take place in the decade of 1990. From this period on, new demands postulate the training of a professional profile spreading a new conception of management present in the nowadays politics that take form aiming at the teacher training in Brazil. The research involved six managers in several areas of Goiânia. The methodological instruments used were semi-structured interviews through which we tried to identify the managers' understanding about issues related to the training and to the politics of teacher training. The results indicated that the profile of the manager proposed by these politics is the one of a leader with managing/administrative competences that incorporated the discourse of neoliberal ideas. Therefore, we consider important the creation of places for collective discussions as a way to develop a more critical and political look on the investigated aspects besides rescuing the collective dimension of the teaching work which is lost in the midst of actions turned to individualizing the teacher and the manager.

Key words: teacher training, managers, public politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 6

CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL 9

1.1 A CRISE DO ESTADO E A ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO 9

1.2 A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 16

CAPÍTULO 2 - A ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: SIMPLIFICAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE 25

2.1 A UNIVESITARIZAÇÃO 25

2.2 A FORMAÇÃO PRÁTICA 27

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA 32

2.4 O MODELO POR COMPETÊNCIAS 36

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA 41

3.1 A DEFINIÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA 41

3.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA 44

3.3 O PROCESSO ANALÍTICO: A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 47

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS 48

4.1 A FORMAÇÃO INICIAL 48

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA 54

4.3 A IMPORTÂNCIA DAS CONDIÇÕES FÍSICAS NAS ESCOLAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE 61

4.4 A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 65

4.5 O PLANO DE CARREIRA E O SALÁRIO DOS PROFESSORES 68

REFLEXÕES FINAIS 75

REFERÊNCIAS 80

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA 88

QUADROS

Quadro 1 – Construção dos dados.....44
Quadro 2 – Objetivos da entrevista.....45
Quadro 3 - Tabela de salários do quadro permanente do Estado de Goiás 72

INTRODUÇÃO

Em 2002 concluí o curso de licenciatura em química pela Universidade Federal de Goiás (UFG). No ano seguinte, fui aprovada como professora de química na rede pública de ensino do estado de Goiás. Nesse mesmo ano, retornei à UFG para participar do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC), que tem, em suas ações, caráter de pesquisa e extensão. Os objetivos do núcleo são realizar estudos, reflexões e discussões sobre aspectos relacionados ao ensino de ciências e desenvolver projetos nas escolas de ensino médio, intervindo e aproximando a formação inicial da formação continuada dos professores por meio da pesquisa. O núcleo é formado por professores que compõem os institutos de física, química, biologia e matemática da UFG, professores de ciências e matemática da educação básica da rede pública de Goiânia e alunos de graduação e pós-graduação (mestrado) também dessas áreas de formação da UFG. O apoio do núcleo ao professor do ensino básico não é somente no sentido de melhorar a prática pedagógica desse profissional, mas também de fornecer a ele subsídios para que tenha condições de atuar politicamente no sentido de buscar melhorias para as condições de trabalho na rede de ensino da educação básica (ECHEVERRÍA; BELISÁRIO, 2008).

A participação no NUPEC significa muito para mim: é a valorização de um saber proveniente de minha experiência com o ensino médio, e, ao mesmo tempo, o questionamento de certezas construídas no cotidiano da escola; é uma formação continuada que me dá oportunidade de discutir, refletir a prática pedagógica e também os problemas enfrentados por nós professores. Durante esses anos, seis de participação, realizei, por intermédio do NUPEC, uma pesquisa sobre formação inicial de professores e dois projetos de ensino de química, cuja efetivação de um deles ocorreu em 2006, e, o outro, ainda em andamento, teve início em 2008. É importante destacar que esse último trabalho faz parte de um projeto maior, financiado pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), elaborado de forma coletiva pelo NUPEC, por alguns professores da Escola de Engenharia Civil da UFG, por quatro escolas

estaduais e pelo Instituto Federal de Goiás (IF/GO) . O principal objetivo desse projeto é aumentar o interesse dos alunos das escolas participantes pelas ciências naturais e pela engenharia. A metodologia para o desenvolvimento da proposta é que, a partir do tema mestre do Projeto FINEP, "A Conservação dos Recursos Naturais e o Ambiente Construído", cada escola, numa interação com o NUPEC, elabore e apresente um subprojeto.

Com o meu ingresso, em 2008, no Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG, decidimos[2], que o tema de pesquisa, neste estudo, seria a dinâmica de formação de um grupo interdisciplinar de professores na escola em que trabalho, para planejamento e discussões do projeto FINEP, numa interação entre universidade e escola. Seria um grupo de estudos com a mesma filosofia do NUPEC, formado por mim e por alguns professores do colégio.

Apesar do apoio dado ao grupo de estudos formado na escola pelo NUPEC, ele durou apenas seis meses, em decorrência de uma greve que desmobilizou os professores para essa continuação. A partir desse fato, percebemos que a pesquisa deveria tomar outro rumo, já que naquele momento o grupo não poderia se reunir na escola. Buscando explicações para o acontecido, concluímos que o NUPEC contribui para o desenvolvimento do profissional docente porque promove um processo crítico reflexivo, apoia e problematiza nossas práticas pedagógicas e estimula o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na própria escola. No entanto, inserir os professores numa cultura de planejamento conjunto e de discussões da própria prática demanda tempo, condições de trabalho e pessoas mais experientes que auxiliem constantemente o grupo na busca por uma postura questionadora e reflexiva. Estas atitudes não acontecem por imposição ou apenas desejo (MALDANER, 2006).

Por isso fizemos a opção por desenvolver uma pesquisa abordando a problemática das políticas de formação de professores e suas implicações na profissão docente, que**,** a partir da década de 1990, com maior disseminação das idéias neoliberais em toda América Latina, ganhou força e espaço nos documentos oficiais dessa região com destaque para o Brasil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA,

[2] A partir desse momento usarei a primeira pessoa do plural, porque as decisões tomadas são em comum acordo com a orientadora da pesquisa.

2007). Nosso objetivo foi pesquisar o que pensam os gestores (escolhemos seis gestores) de Goiânia, da Rede Estadual de Goiás, sobre aspectos relativos às políticas públicas de formação docente (formação inicial; formação continuada; plano de carreira e salários e condições físicas das escolas). O propósito desse saber visa discutir e compreender o papel que o gestor poderá assumir no âmbito das políticas de formação docente, bem como as perspectivas que se delineiam para a educação e especificamente para a formação dos gestores e professores a partir desse contexto. É importante compreender como essas pessoas estão entendendo a formação de professores no país. Para identificar e selecionar os sujeitos que participaram da pesquisa, buscamos informações junto à subsecretária de educação do Estado de Goiás e aos próprios gestores.

Para relatar o processo desta pesquisa e seus resultados, organizamos o texto em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a relevância e o contexto histórico das reformas educacionais e da formação de professores no Brasil. No segundo, abordamos os elementos constitutivos da política de formação docente, a partir dos pilares: universitarização, formação prática (validação das experiências), formação continuada gerencialista e pedagogia das competências. No terceiro, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados durante o processo: definição do projeto de pesquisa, construção dos dados, processo analítico: constituição das categorias de análise. No quarto, discutimos os dados através da construção das categorias de análise: a formação continuada, o plano de carreira e o salário, a importância dos aspectos pedagógicos para a formação docente, a política de formação de professores e a importância das condições físicas nas escolas para o exercício da profissão docente. Por fim, apresentamos as considerações finais da nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Este capítulo aborda a instituição do processo de reformas do Estado no contexto brasileiro, engendrada no interior da crise do capital verificada a partir dos anos de 1970. O capítulo busca também analisar os principais pontos em que se assenta a reforma do Estado brasileiro na década de 1990, relacionando-a ao atual processo de ajuste estrutural do capitalismo que vem influenciando a formulação e a implementação de políticas educacionais e de formação de professores.

1.1 A CRISE DO ESTADO E A ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO

No período pós-segunda guerra mundial, os países desenvolvidos vivenciaram um intenso crescimento econômico apoiado na chamada terceira revolução tecnológica, caracterizada por avanços na área da microeletrônica, de automação e das comunicações, que possibilitaram novas estratégias de acumulação e internacionalização das empresas e do capital. Liderados pelos Estados Unidos da América, esses países absorviam grandes quantidades de matérias-primas dos países subdesenvolvidos e buscavam dominar seus mercados consumidores. Este processo produziu consequências desastrosas para os países subdesenvolvidos, tais como o empobrecimento acentuado e o aumento das desigualdades entre estes e os países desenvolvidos.

O período de "prosperidade" não durou muito tempo. Já na década de 1970, o mundo capitalista atravessou uma profunda recessão que acentuou a desigualdade entre países. As raízes dessa crise foram desencadeadas pela combinação de fatores sociais, políticos e econômicos. Podemos destacar, em relação a esse acontecimento, a queda no lucro das grandes empresas devido ao fato de o modelo capitalista de produção Fordista/Taylorista[3], gestado nos Estados Unidos, ter gerado uma saturação

[3] Modelo mundialmente articulado de expansão internacionalista da produção capitalista-industrial que se sucedeu à segunda guerra. No início do período, o modelo tratava de garantir um surto de acumulação

dos mercados nos países ricos. Harvey (1992), analisando o esgotamento desse sistema e sua reestruturação para um regime de acumulação flexível, informa que:

> A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos produtos e padrões de consumo. Caracterizam-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] os horizontes da tomada de decisões pública e privada se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitou a difusão dessas decisões num curto espaço cada vez mais amplo. Esses poderes aumentados de flexibilidades e mobilidades permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle sobre os empregados (HARVEY, 1992, p. 140).

Estas transformações no processo produtivo elaboram um discurso voltado à valorização do trabalho em equipe e da qualificação do trabalhador. Ocultam, porém, a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho inerentes a essa nova fase do capitalismo visando à reorganização de suas formas de dominação, não só no setor produtivo, mas em diversas esferas sociais, como na educação. Ao mesmo tempo em que isso ocorre, se deterioram os sindicatos e as relações de trabalho com o aumento do número de desempregados e de contratos trabalhistas mais flexíveis.

O Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*, concretizado nos países desenvolvidos, é baseado nas idéias de Keynes. Ele é assim denominado por corresponder à interferência direta do Estado nos campos econômico e social, tais como transporte, saúde, educação e equipamentos tecnológicos, considerados até então vitais para o crescimento e o consumo de massa. Esse Estado interventor, juntamente com o modo de produção Fordista/Taylorista, foi considerado um dos pilares da crise capitalista**,** uma ameaça à liberdade econômica e política preconizada por esse sistema (capitalista). Portanto, idéias de que seria preciso atacar qualquer limitação ao

---

por meio da disseminação universal de um padrão produtivo, que submetia extensas massas de trabalhadores a um regime de exploração mais intensivo de trabalho, fundado na utilização de linhas contínuas de montagem semiautomáticas no interior de fábricas. Da década de 1960 para cá, esse regime teve sinais de esgotamento e, por isso, se reestruturou de forma a adotar a chamada acumulação flexível (conjunto de variações na forma de organização do processo produtivo com a introdução de circuitos automatizados, flexibilizações das técnicas operativas e de controle do processo de trabalho, além do surgimento de formas diferenciadas de fornecimento de serviços financeiros e de técnicas comerciais, favorecidas pelas conquistas da informática) (MELLO, 2004, p. 32).

mercado, por parte do Estado, fizeram “ruir” as bases do *Welfare State* (ANDERSON, 1995).

Nessa fase do capitalismo, o modelo de Estado interventor passou a ser responsabilizado pela situação de crise, sendo apresentado como um modelo superado, por não mais coincidir com os propósitos da lógica do capital. Nessa ótica, as novas formas de acumulação se caracterizam pela composição de espaços para a configuração de grandes blocos econômicos; pelo agravamento das desigualdades sociais; pela diminuição do tamanho do estado, levando o mercado a assumir setores que antes eram estatais e pela promoção e desregulamentação dos mercados.

Outro fato que contribuiu para a referida crise, foram as altas sucessivas no preço do petróleo, cujo impacto resultou em medidas recessivas por parte dos governos. Segundo Mello (2004), essas medidas contribuíram de forma decisiva para o aumento da inflação e do desemprego, o que fez eclodir greves e movimentos sindicais no mundo todo. Ainda de acordo com o autor, esses movimentos reivindicatórios não redundaram em melhorias nas condições de trabalho e no fortalecimento sindical, pelo contrário, houve uma desestabilização dos operários em relação às condições de trabalho e de salários.

Proveniente dessa situação mundial, um conjunto de ideias políticas, sociais e econômicas, conhecido como neoliberalismo, ganhou espaço como solução hegemônica para superar a crise. De acordo com Boito Junior (2006), a política neoliberal se sustenta em três elementos básicos: política de desregulamentação do mercado de trabalho e supressão dos direitos sociais, que foi responsável pela redução ou supressão de gastos públicos e um dos fatores que conduziu ao aumento da pobreza e do desemprego na maioria dos países; a política de privatização que visa diminuir a presença do Estado em áreas sociais, deixando lacunas a serem preenchidas pelo capital privado. A consequência da privatização foi o aumento da lucratividade de setores ligados à prestação de serviços, como saúde e educação, contribuindo para a expansão de empresas responsáveis por esses setores e desresponsabilizando o Estado de suas tarefas básicas. Por fim, a política de abertura

comercial e a desregulamentação financeira, segundo a qual o mercado dita praticamente todas as regras da economia.

Nessa perspectiva, Anderson (1995) faz uma análise do neoliberalismo com a qual concordamos:

> O neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa (ANDERSON, 1995, p. 20).

A construção dessa hegemonia neoliberal passa também pela mudança de significados, conceitos e discursos que conferem determinado sentido à realidade. Essa transformação modifica tanto as possibilidades de leitura e compreensão da realidade, como os modos de intervenção nessa realidade.

Gentili (2006) enfatiza que os resultados das estratégias neoliberais são profundamente antidemocráticos, porque, com essas estratégias, houve uma diminuição de investimentos do Estado em áreas como saúde e educação, o que acarretou perda quase total dos direitos dos cidadãos e aprofundamento das desigualdades sociais no mundo.

A América Latina, por exemplo, foi o lugar onde o neoliberalismo se mostrou mais agressivo e encontrou menos resistência para sua implantação, haja vista a situação dos países que lá se situam, pois nesse período se encontravam fragilizados e em processo de redemocratização, devido a longos anos de ditaduras militares além de endividados externamente (SILVA, T. T.; GENTILI, 1996). Todos esses fatores possibilitaram, além da interferência dos organismos internacionais, a implantação de medidas neoliberais ditadas para o ajuste desses países ao mundo globalizado e

tecnológico. Medidas específicas para a América Latina foram acordadas em uma reunião que ficou conhecida como Consenso de Washington[4].

É interessante destacar que as ideias neoliberais não ocorreram de forma homogênea em todos os países. Elas dependeram de situações econômicas, políticas, sociais e culturais de cada um deles. Mas todas elas foram inspiradas em objetivos econômico-financeiros, em especial no equilíbrio fiscal.

Na maioria dos países da América Latina foi ao longo da década de 1990 que o projeto neoliberal ganhou espaço. A partir daí, disseminou-se a ideia de que para "sobreviver" à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar certos requisitos diferenciados de educação geral e de qualificação profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Nesse contexto, a educação foi considerada primordial dentre as políticas e estratégias de desenvolvimento econômico e logo passou a ser vista como "peça" fundamental para aumentar a inserção dos países subdesenvolvidos na atual conjuntura produtiva capitalista. Ao mesmo tempo, o professor foi considerado agente responsável por essas mudanças, devendo possuir competências pedagógicas necessárias para reforçar o conjunto de ideias que a reforma estava a demandar.

Concordamos com Maués (2006) quando afirma que essas reformas do sistema educativo podem cumprir a função de regulação para garantir uma acumulação flexível e contribuir com os objetivos do capitalismo - maximização dos lucros e indicação do mercado como definidor das ações sociais.

A palavra reforma é um vocábulo com conotações positivas. Todavia, temos que tomar cuidado com ela, porque a educação está permeada de contradições e conflitos de interesses de setores existentes em cada sociedade, pois o que é

---

[4] O Consenso de Washington (1989) consistiu em uma reunião do governo americano com os organismos financeiros privados e multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, em que, a partir de um diagnóstico realizado nos países em desenvolvimento, algumas medidas foram propostas para o processo de desenvolvimento/crescimento desses países, como os princípios neoliberais e a globalização do capital. Esse consenso balizou a doutrina do neoliberalismo que viria a orientar as reformas políticas, econômicas e sociais dos anos de 1990.

considerado uma melhora para uns, pode não ser para outros, por isso os embates e os conflitos acerca das reformas educacionais em toda a América Latina (SENE, 2008).

No marco desses processos reformistas, ocorreram eventos importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual trataremos posteriormente e a reunião da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) que convocou os ministros de Economia e finanças dos países da América Latina a uma reunião ocorrida no Chile em 1992. O propósito desse encontro era analisar a conveniência de situar a educação e o conhecimento como estratégia para o desenvolvimento. Dessa comissão, da qual também participaram o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura (UNESCO), surgiu a defesa de que o investimento nacional em educação seria o mecanismo para o desenvolvimento, sendo então capaz de responder às necessidades de crescimento econômico.

O documento da CEPAL foi um dos mais importantes nesse processo de reformas porque era destinado especificamente aos países da América Latina, incentivando-os a traçar metas para ofertar aos professores e consequentemente aos alunos os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Ainda segundo esse documento, a moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado para que a população apreendesse os “códigos da modernidade”, assim definidos: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; de compreender e atuar no seu entorno social; de receber criticamente os meios de comunicação; de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada e de trabalhar, planejar e tomar decisões em grupo. O referido documento enfatizava a necessidade de a aprendizagem surtir efeito. Em sua avaliação, os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a convergir e coincidir (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

As diretrizes delineadas por esses organismos, expressos nos “códigos da modernidade” citados acima, buscam construir um consenso sobre os rumos da educação nos países da América Latina. Muita documentação, com análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da região e do Caribe,

foram geradas a partir daí. Essa documentação exerceu papel importante na definição de políticas públicas para a educação dos referidos países. Na busca pela formulação desse consenso, foram definidos alguns objetivos comuns a todos eles, tais como: fazer com que a educação pudesse se constituir como estratégia de desenvolvimento e alterar o sistema de gestão centralizado para um descentralizado**.**

Com isso, afirma Gentili (2006), o neoliberalismo mostrou de forma mais evidente as perversidades do seu projeto, porque alterou de forma significativa o investimento público no setor educacional, enfraquecendo ainda mais a escola pública latino-americana num contexto em que ocorria grande crescimento da procura por educação.

Criticamos também o fato de os documentos elaborados durante essas reuniões, citadas acima, apresentarem as mesmas soluções para os problemas em todos os países, não levando em consideração as diferenças existentes entre eles. Pensamos que as reformas educacionais e de formação docente, ocorridas na América Latina, eram complexas pelas peculiaridades de cada país e por apresentarem muitas dimensões normativas, avaliativas, curriculares, financeiras e administrativas.

Sobre isso Oliveira, D. A. (2007) constata que:

> No contexto latino-americano, vive-se um conturbado processo de reformas no nível do Estado e da educação que tem penalizado uma categoria específica de trabalhadores e colocado em risco projetos de mudança. Os trabalhadores docentes estão pagando com a intensificação do trabalho o preço da sua autonomia. Isso porque as condições efetivas dessas reformas têm se orientado pela contenção de gastos públicos, de ajustes estruturais que atuam sobre as políticas sociais, atribuindo à educação a dupla tarefa de formar a força de trabalho necessária ao desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que deve contribuir na contenção do alívio da pobreza (OLIVEIRA, D. A., 2007, p. 372).

As especificidades histórico-culturais, políticas e econômicas dos países latino-americanos não são consideradas na arquitetura das diversas reformas educacionais. Quase sempre nossos sistemas de educação são organizados a partir de modelos externos, o que resulta em muitos conflitos e não resolvem os problemas que são específicos de cada país.

Para Rosar e Krawczyk (2001):

> Na consolidação de um cenário globalizado exige-se a todos os países, independentemente da sua conjuntura de desenvolvimento, "velar" pela competitividade de seus mercados. No caso dos países latino-americanos tornou-se imperativo, sob essa ótica investir na formação de recursos humanos, de forma ampliada, atribuindo-se ao processo de produção e distribuição de conhecimento a capacidade de aumentar a produtividade em todos os setores, como se a educação se realizasse de forma autônoma e desvinculada dos condicionantes políticos, econômicos e sociais (ROSAR; KRAWCZYK, 2001, p.34).

Os sindicatos de docentes, em toda a América Latina, também enfrentam problemas. Os resultados dos processos dessa reestruturação produtiva podem ser assim enumerados: precarização do trabalho docente, diminuição no número de sindicalizados, aumento do número de professores contratados temporariamente e arrocho salarial (OLIVEIRA, C. B.; GONÇALVES, 2008).

Esses preceitos neoliberais foram traduzidos em necessidades de reforma dos estados, da educação e da formação de professores. E a reforma do Estado brasileiro entrou na agenda a partir da década de 1990, quando o momento político-econômico que o país vivenciava favorecia a adoção de uma política neoliberal (VIEIRA, 1995).

1.2 A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Iniciou-se concretamente, em 1995, o processo de reforma estatal brasileiro com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). De acordo com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995):

> [...] essa reforma envolve múltiplos aspectos. O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se no papel de regulador e provedor de certos serviços. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Busca-se o fortalecimento das funções de regulação e coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal (BRASIL, 1995, p. 13).

Diante desse quadro, ganhou força o discurso que colocava o setor público estatal como ineficiente, corrupto e arcaico, ao mesmo tempo em que se propunham ações de caráter descentralizadoras e privatizantes. A reforma do Estado envolve,

essencialmente, a redefinição de seu papel, na medida em que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento, cuja ênfase recai sobre a qualidade e a produtividade. Desse modo, "[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado." (BRASIL, 1995, p. 14-15). Envolve também a redefinição do papel do Estado na gerência das políticas públicas, minimizando sua atuação nas políticas sociais. O Estado passa a ser entendido não mais como provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador desses serviços, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade.

Para Luiz Carlos Bresser Pereira Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, no período da reforma, o Estado brasileiro deveria abdicar de uma administração patrimonialista, que favorecesse a corrupção e o nepotismo, em prol de uma administração pública gerencial, administração a qual valorizava a eficiência e a busca por resultados na prestação de serviços públicos (modelo gerencialista) (BRASIL, 1995).

As críticas feitas pelo então ministro à máquina estatal como inoperante, que fornece serviços de má qualidade, é uma estratégia político-ideológica, possui a intenção de criar no imaginário social a ideia de que seria melhor serviços prestados pela iniciativa privada. Isso justificaria a abertura de espaços para atuação de empresas privadas como o novo agente privilegiado na execução das funções públicas. Outro ponto considerado por nós como preocupante é o fato de que a administração gerencial deixa de lado o desenrolar da atividade administrativa, isto é, o acompanhamento do processo, satisfazendo-se apenas com os resultados apresentados ao final. No caso da empresa privada, tal ação pode até ser viável, mas em se tratando de administração pública, os meios também interessam à população.

Criticando a reforma do Estado brasileiro, Pinho (2007) afirma que o cidadão passa a ser visto como cliente e as políticas sociais são consideradas pelo MARE como serviços não exclusivos do Estado, podendo ser exercidos por instituições de propriedade pública, não estatal ou privada.

Chauí (2008) também critica esse aspecto da reforma do Estado:

> A reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como saúde, educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira a reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria possível – nas atividades ligadas à produção econômica, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 2008, p. 64).

Essa proposta de reforma ainda desconsiderou as particularidades em que a sociedade brasileira se achava estruturada e organizada. O Estado brasileiro sequer havia concretizado o mínimo dos pressupostos liberais do Estado de Bem-Estar Social, e, com a referida reforma, se desresponsabilizava ainda mais dos direitos à cidadania, como saúde, educação e moradia. Ainda nesse sentido concordamos com Telles (1998) ao afirmar que:

> A norma civilizada na qual, desde sempre, o país se espelhou apenas nos promete, nestes tempos de capitalismo globalizado, uma modernização que não cria o emprego e a cidadania prometida, mas que engendra o seu avesso na lógica devastadora de um mercado que desqualifica e descarta povos e populações que não têm como se adaptar à velocidade das mudanças e às atuais exigências da competitividade econômica (TELLES, 1998, p.109 apud PINHO, 2007, p. 30).

No Brasil, como na maioria dos países da América Latina, a escola não ficou de fora de tantas mudanças. Essa instituição foi considerada estratégica dentro da "engrenagem" neoliberal, visto que, de acordo com esse sistema, ela deveria passar também por reformas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e, com isso, qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo e afinado com o mercado. Quando se fala em qualidade da educação, temos que entender o contexto ideológico que subjaz a esta palavra na reforma educacional dos anos de 1990. Naquela época, a palavra "qualidade" era compreendida como qualidade para a produção, na qual o conhecimento escolar só era válido quando descrevesse dados objetivos, livres de valoração e criticidade, uma formação adaptada ao mercado (FONSECA, 2008).

O marco para todas as reformas educacionais, incluindo a brasileira, se deu em reuniões e conferências como a de Jomtien, na Tailândia, intitulada Conferência

Mundial de Educação para Todos. Esta conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM, seu principal objetivo foi melhorar a educação e adequá-la às novas imposições mundiais. A exigência era de que a educação formasse um novo homem, mais dinâmico, capaz de se adequar às rápidas mudanças do mercado. Desse encontro, participaram 155 países, os quais se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Dentre esses países, oito deles (Blanglandesh, Brasil, China, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram convocados a promoverem ações para diminuir as taxas de analfabetismo. Conferências e debates se espalharam pelo mundo todo depois de Jomtien. Entre eles, a reunião da CEPAL em 1992, já citada anteriormente.

Entre 1993 e 1996, foi constituída a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO, composta por especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors. O relatório proveniente do trabalho dessa comissão (*Relatório Delors*) destacou que a educação seria o instrumento para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos novos desafios impostos pelo mundo globalizado.

De acordo com Saviani (2008), tanto a conferência realizada em Jomtien quanto as posteriores a ela, vêm orientando as reformas educativas em todo mundo, especificamente no Brasil, e possuem a seguinte concepção de educação:

> Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2008, p. 430).

No Brasil, em 1992, reuniram-se no Fórum Capital Trabalho, realizado na Universidade de São Paulo (USP), o BM, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Universidades, Centros de pesquisa e Conselhos de Secretários da Educação para discutirem metas para a educação. Em 1995, o governo brasileiro patrocinou um

encontro que reuniu MEC, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Conselho de Reitores e Secretários de Educação para discutir como o Brasil poderia atingir as metas acordadas na reunião de Jomtien, da qual o país foi signatário.

Ao destacar essas reuniões brasileiras, ocorridas após os fóruns internacionais, nossa intenção é mostrar o interesse que a educação passou a ter para os empresários. Ela adquiriu, portanto, importância estratégica para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas, inserido no modo de produção capitalista. Os documentos que se originaram das duas reuniões apontaram um diagnóstico da educação brasileira e sugeriram a necessidade de mudanças no sentido de adequá-la à economia globalizada e competitiva. Esses documentos destacavam a importância da aproximação entre educação e empresários.

Os organismos internacionais foram os grandes difusores, financiadores e intermediadores das diversas reformas que se desencadearam no Brasil e no mundo. A reforma educacional foi apresentada por esses organismos como saída para os problemas que afetavam e afetam principalmente os países subdesenvolvidos. Um prévio diagnóstico da situação educacional é feito por eles e, partir disso, há a indicação de desafios a serem superados por esses países, como equidade e redução da distância entre reformas educativas e reforma das estruturas econômicas.

A ênfase desses organismos se deu principalmente na educação básica e na necessidade de formar um trabalhador direcionado à economia flexível.

> A educação é essencial para o aumento da produtividade individual. A educação geral dota as crianças de habilidades que podem ser mais tarde transferidas de um trabalho para outro, e de instrumentos intelectuais básicos, necessários para a continuação do aprendizado. A educação aumenta a capacidade de executar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se as novas tecnologias e práticas de produção (BIRD, 1995 apud TOMMASI, 2000, p. 202).

No texto acima, retirado do documento do BM, percebemos que a educação é considerada pelos organismos internacionais como subproduto do capital. Por essa razão, ela deve preparar a força de trabalho para o mercado, numa lógica que é extremamente individualista.

No que se refere ao financiamento do BM, Fonseca (2000) afirma que:

> A análise dos resultados financeiros suscita a indagação sobre a real necessidade do financiamento externo à educação brasileira, tendo-se em conta as despesas decorrentes dos empréstimos e a fraca captação de recursos para o setor. O modelo desse financiamento segue as mesmas regras fixadas para os acordos comerciais: assim, as ações voltadas para a educação são caracterizadas pelo formalismo próprio aos acordos econômicos e aos seus corolários de inflexibilidade financeira e técnica (FONSECA, 2000, p. 247).

As reformas implementadas pelo BM desde 1980 com seus programas de ajuste estrutural, impregnados pelo idealismo econômico, reduziram a lógica dos direitos sociais, como a educação, à racionalidade do universo econômico, onde os direitos universais de cidadania foram substituídos por políticas assistencialistas com o propósito de amenizar as tensões sociais.

No Brasil, o diagnóstico feito pelo BM, de acordo com Tommasi (2000), indica que o maior problema educacional brasileiro é a baixa qualidade da educação, o que causa, segundo ele, altos índices de evasão e de repetência. A partir dessa constatação, o BM estabeleceu como medidas prioritárias para melhorar a educação no Brasil: aumentar a quantidade de livros didáticos, melhorar as técnicas dos professores em sala de aula e elevar a capacidade de gerenciamento setorial, incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos e dos professores.

Mediante a esse diagnóstico, percebemos uma visão simplista dos graves problemas educacionais brasileiros. E foi a partir dessa visão que a reforma da educação no Brasil convergiu para mecanismos de controle e de regulação.

Apesar das ditas “orientações” que têm sido estabelecidas para os países da América Latina, por organismos como o BM, elas encontram resistências dos movimentos de educadores e da sociedade de um modo geral, que se articulam propondo projetos alternativos de educação para a sociedade - expressos nos Fóruns de Educação e em Encontros Nacionais de Educação. Como exemplo dessa resistência, temos as propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPED), importantes entidades político-acadêmicas, promotoras de debates sobre educação e formação de professores, as quais contribuem com a formulação de projetos alternativos às reformas em curso. No entanto, segundo Silva, A. F. (2004), essas entidades nem sempre conseguem sistematizar suas ações devido às contradições existentes no interior desses movimentos e à correlação de forças decorrentes de momentos históricos, culturais, políticos e econômicos em que estão inseridas.

É muito importante considerar também que mesmo perdendo batalhas, nessa intensa luta por melhorias na educação, devemos reconhecer a contribuição dessas entidades. Concordamos com Gentili e Frigotto (2001) ao apontarem que não são somente os movimentos sociais que devem ser responsabilizados por “ganhar” ou “perder” as lutas. A sugestão dos autores é para que ocorra uma corresponsabilidade em que a educação pública e as instituições escolares sejam também responsáveis pela maneira de atuar desses movimentos.

Nesse contexto em que se tem, de um lado, a tendência de um Estado mínimo de caráter neoliberal e a presença dos organismos internacionais na formulação e execução das políticas educacionais; e, de outro lado, a luta dos educadores brasileiros ao se articularem e desenvolverem propostas às reformas educacionais ocorre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a qual foi a primeira normativa legal que tratou da formação de professores no Brasil. Apesar de haver nela muitas ambigüidades, a LDB foi considerada um avanço já que institucionalizou a licenciatura para os profissionais da educação.

Desde o trâmite até a aprovação dessa Lei no Congresso Nacional, houve debates e discussões. Participaram desses debates diferentes sujeitos e atores sociais, cada grupo com um projeto educacional e com uma concepção diferenciada sobre formação de professores.

Para Silva, A. F. (2004), o resultado dessa “batalha” foi o fortalecimento do neoliberalismo, que conclamou à iniciativa privada e às organizações não governamentais a dividirem com o Estado a responsabilidade pela educação, especialmente pela formação de professores.

Em praticamente todos os países onde foram adotadas as políticas neoliberais, as reformas educacionais deram grande ênfase à formação de professores. Fato que não redundou em políticas públicas para melhoria dessa formação e das condições do trabalho docente.

A formação foi um dos pontos mais polêmicos e ambíguos da LDB, apesar do nosso reconhecimento de que a Lei foi um avanço, por ter sido a primeira a tratar da formação de professores, como já foi dito. A partir dessa constatação, as políticas públicas oficiais de formação de professores delineadas se assentaram em quatro pilares básicos: a universitarização, a formação prática (validação das experiências), a formação continuada gerencialista e a pedagogia das competências. Além disso, essas ações foram acompanhadas pela redução dos investimentos e das condições de trabalho dos professores, as quais, de acordo com Maués (2003), seguiram a cartilha das conferências internacionais e dos projetos neoliberais.

A reforma do Estado implementada no Brasil, face ao aqui exposto, pode ser considerada resposta ao movimento de reestruturação produtiva. Essa reestruturação desencadeou tanto o processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado à educação e às políticas sociais, criou, também, novas formas de direcionamento dos recursos públicos e revelou a subordinação do nosso país à lógica do mercado.

No âmbito das políticas de formação de professores, foram implementadas mudanças significativas, objetivando a formação de um professor com competências e habilidades demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. A formação de professores, nesse contexto, responde às novas diretrizes do capital, vinculando-se às modificações ocorridas nos países desenvolvidos e adaptadas à realidade dos subdesenvolvidos, como o Brasil. Os princípios que fundamentam as políticas de formação são direcionados por essa reestruturação produtiva. São ainda entendidos como rápido processo formativo, efetivado por meio de cursos aligeirados que simplificam a formação docente e reforçam o caráter técnico do trabalho dos professores. É pela primeira vez que vimos na história educacional brasileira a formulação, na legislação, de uma política direcionada especificamente à formação de

professores. A nossa discussão, a seguir, busca evidenciar o delineamento dessas políticas de formação de professores no contexto da reforma do Estado brasileiro.

CAPÍTULO 2 - A ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: SIMPLIFICAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Este capítulo aborda a discussão de alguns aspectos delineados pelas políticas de formação docente, que de acordo com Maués (2003) são: a universitarização, a formação prática, a formação continuada e a pedagogia das competências. Esses aspectos foram escolhidos por nós porque eles evidenciam o aparato ideológico do neoliberalismo delineado para a formação de professores no Brasil.

2.1 A UNIVESITARIZAÇÃO

Considerando as novas funções ou papéis que o professor deve desempenhar, tendo em vista que, atreladas à formação docente, estão questões como a justificativa ideológica da globalização neoliberal e o atual contexto econômico do mundo do trabalho, países como Brasil deram início a um processo de reforma no modelo de formação dos professores. Uma das características dessa reestruturação foi o estabelecimento da exigência da formação em nível superior visando um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio do saber no exercício da função, num processo que se pode denominar de “universitarização” (BOURDONCLE, 1993).

A universitarização, então, caracteriza-se por uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização; representa um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função docente. Mas, nem sempre a elevação do nível de ensino vem acompanhada de qualidade.

No Brasil, há carência de professores e isso gera preocupação, porque para melhorar a educação a quantidade adequada de professores formados é imprescindível. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais (INEP), em 2009, havia cerca de 710 mil para a educação básica (MEC; INEP, 2009). Como consequência dessa falta de professores formados surgiu, nos últimos anos, um conjunto de orientações legais - LDB 9394/96, Plano Nacional da Educação (1997), decretos, pareceres e resoluções (1999-2002), e houve um aumento no número de instituições privadas de ensino superior, que oferecem cursos de licenciatura. Surgiram também programas emergenciais para formar professores em exercício, com duração de três anos. Como as políticas de avaliação desses cursos nem sempre são eficazes, a qualidade se torna duvidosa.

Entendemos que o conjunto de determinações legais não são textos isolados ou desconexos da realidade política e econômica, ele possui a expressão de uma determinada opção política, visando dar-lhe legitimidade, conferindo a cada uma de suas partes ou ao seu conjunto um direcionamento específico na relação educação e sociedade. Dessa forma, encaminha a partir da constituição jurídica, normativa e ideológica, os interesses de um determinado grupo, cuja clara intenção é formar uma grande quantidade de professores em curto espaço de tempo, sem importar com a qualidade desses cursos.

Movimentos de educadores, em muitas pesquisas (BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 2002; GUIMARÃES, 2009; MAUÉS, 2003), afirmam a defesa da universidade pública como espaço para formação de professores em detrimento das propostas de aligeiramento e de diversificação desses espaços. Esses mesmos pesquisadores reiteram que, diante dessa situação em que as políticas públicas priorizam apenas a quantidade de professores, ocorre a deteriorização dos saberes docentes, com consequente desprofissionalização da categoria.

Um aspecto importante a ser destacado é a concepção do professor que “nasce” dessa política de formação. É um professor, a nosso ver, com a tarefa apenas de ensinar, tarefa impregnada de pragmatismo. Essa formação é aligeirada, com empobrecimento político-teórico. Não há nela a necessidade de o professor construir sua própria identidade e seu perfil profissional. Poderá ser professor “[...] simplesmente aquele portador de diploma de curso superior [...]” (PIMENTA, 2010, p. 61).

A formação dos professores deve ser um espaço de construção da identidade profissional, envolvendo aspectos práticos, teóricos e políticos. Logo, pensamos que a formação inicial é um momento chave na construção de uma socialização e de uma identidade profissional. Contudo, no contexto da reforma, o espaço de construção dessas identidades vem sendo precarizado, incentivando a descaracterização profissional do docente com conseqüente esvaziamento de seus saberes. Desse modo, é necessário também efetivar os debates em torno da garantia de melhores condições de trabalho e de formação para que a carreira de professor se torne atrativa.

Discutiremos a seguir, a formação prática do professor, outro aspecto que vem sendo utilizado para consolidar esse novo paradigma de formação docente.

2.2 A FORMAÇÃO PRÁTICA

A ênfase na formação prática é outro componente da reforma na formação de professores. A justificativa apresentada para isso é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato com o meio em que deverá atuar, devendo, desde o início de sua formação, assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto na realização dessas tarefas. Outro argumento utilizado é que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar. Com base nessas críticas, o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano. Essa proposta de formação se fundamentou no que ficou conhecido como epistemologia da prática.

Schön (1997, 2000) tem sido um dos grandes inspiradores desse modelo com ênfase na prática. O autor, ao analisar a atuação de diferentes profissionais, conclui que os bons profissionais utilizam um conjunto de procedimentos que refletem talento, sabedoria, intuição e sensibilidade artística. Salientou que, subjacente à prática dos bons profissionais, encontra-se uma competência artística no sentido de evidenciar um

profissional eficiente. Schön critica o que ele chama de racionalidade técnica[5] nas profissões.

O autor expressa que existe uma crise de confiança no conhecimento profissional. Segundo ele, essa crise foi gerada a partir de soluções e do conhecimento especializado com base na racionalidade técnica que deriva da filosofia positivista. De acordo com esse paradigma, os profissionais solucionam problemas através da aplicação da teoria e da técnica. No entanto, os problemas encontrados por eles não se apresentam bem definidos, são complexos (escapam à racionalidade técnica) e, por isso, exigem mais do que apenas aplicação de técnicas. Exigem estratégias produzidas pelo próprio professor. Na maioria das vezes, o profissional necessita definir um problema que está ligado às suas concepções políticas, históricas e sociais. O autor argumenta que não é através de soluções técnicas que situações problemáticas serão resolvidas. Com a crise de confiança, o currículo profissional passa a ser questionado. E a sugestão é para uma mudança curricular baseado na epistemologia da prática, segundo a qual o aprendiz não só segue regras e técnicas, mas também compreende situações únicas através da reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

Embora os estudos de Schön não se voltem à formação de professores, eles alcançam muita repercussão no meio docente, impulsionando várias produções sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática. Na década de 1990, pela primeira vez, Schön escreveu sobre formação de professores sustentada numa epistemologia da prática. Dessa forma, a prática profissional foi evidenciada como construção de conhecimento, e o professor passou a ser valorizado como indivíduo.

No entanto, essas ideias sofreram críticas quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente, ou seja, “a prática pela prática”, resultado de um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si próprio, ou seja uma reflexão individual (PIMENTA, 2002; ECHEVERRÍA; BENITE; SOARES, M. H. F. B., 2010).

---

[5] A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista. Segundo a racionalidade técnica, os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivada de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 82).

Como podemos notar, os pressupostos do trabalho de Schön (1997, 2000) se assentam em práticas reflexivas individualizadas, em que o professor é o responsável por enfrentar os problemas da prática pedagógica. Essa proposta reflexiva leva o professor a acreditar que a reflexão sobre a prática possibilita por si só as formas de intervenção. Essa ação se "encaixa" perfeitamente com os propósitos das políticas de formação docente de cunho neoliberal, em que toda responsabilidade pelos problemas enfrentados na educação recai perversamente sobre o professor. Contudo, isolado, as transformações que o docente pode propor não ultrapassam o limite imediato da sala de aula. Este professor reflexivo tomou forma com características restritas, porque não percebe o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos, e reduz a investigação sobre a prática às questões pedagógicas que geram somente as ações particulares da aula. Pensamos que as reais condições de desenvolvimento do trabalho docente interferem nas condições de reflexão do professor. Essa reflexão está intrinsecamente ligada às condições do trabalho pedagógico na escola e em sala de aula. Pensar em professor reflexivo requer pensar nas condições sociais e materiais desse professor, bem como na função social de seu trabalho.

Por isso é importante destacarmos o conceito de prática entendido por nós, para tanto recorremos à reflexão feita por Pimenta (2010):

> É preciso repensar novos conteúdos e novas formas de formar o professor; pensar novas formas de organizar a escola e os currículos de formação, para formar um professor que entenda a sua prática profissional, antes de tudo como prática social. Ou seja, por sua profissão o professor pode modificar (contribuir para) a realidade social. A questão da prática ganha um significado em que ela é indissociável da teoria. Isto é, estamos aqui falando da dimensão política da prática docente (PIMENTA, 2010, p.80).

Isso significa que a prática em questão é um elemento teórico – prático; e não um tipo de operação mecânica pautada na resolução de problemas imediatos, logo o conhecimento do professor é formado pela experiência concreta, em local de trabalho, sustentada pela teoria, possibilitando ao docente criar seus projetos, seu acervo de

Zeichner (1997), crítico da epistemologia da prática, aponta que, embora os estudos sobre a prática reflexiva tenham contribuído para questionar o modelo teórico da racionalidade técnica, esse modelo propõe uma excessiva valorização do professor,

de forma individual, como agente capaz de identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática. O modelo expõe ainda uma abordagem que desconsidera as implicações sociais, econômicas e políticas que interferem na prática educativa.

Zeichner (2008) defende a reflexão crítica, não definida como “vale tudo”, mas como o estabelecimento de um compromisso ativo e político pedagógico que os professores devem assumir em relação às decisões do seu dia a dia e às reformas escolares. Essa reflexão deve ser coletiva e conectada a lutas mais amplas, o que vai depender de perspectivas políticas e ideológicas de professores e também dos formadores desses professores, responsáveis, muitas vezes, pela condução de uma postura crítica reflexiva dos futuros profissionais. Contribuindo com esse debate, muitos autores (ECHEVERRÍA; BENITE; SOARES, M. H. F. B., 2007; MALDANER, 2006; NÓVOA, 1997; PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 2008) enfatizam que a reflexão crítica sobre a prática torna-se quase uma exigência para que ocorra um elo entre teoria e prática durante a formação inicial e continuada do professor. É importante ainda que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica, porque a reflexão parte da prática e é alimentada pela contextualização social, política e cultural na qual o professor se encontra.

A valorização do saber prático, tendência forte no Brasil, é perceptível nas recomendações legais, principalmente após a década de 1990.

Um exemplo foi a resolução CNE/CP n° 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação básica em nível superior. Essa resolução reduz a carga horária mínima dos cursos de formação de 3200 para 2800 horas. Caso o aluno exerça atividade docente regular na educação básica, esse número ainda pode diminuir para até 2600 horas.

Com isso temos a preocupação de que a tendência de valorização da prática poderá levar não à articulação entre teoria e prática, mas ao entendimento segundo o qual promover o contato dos alunos das licenciaturas com as práticas sociais que ocorrem nas escolas possa ser suficiente para dar o caráter mais “prático à formação”.

Assim, o aumento dessas horas, entendido e realizado da maneira citada anteriormente, poderá conduzir ao praticismo e ao empobrecimento teórico que servirá para reduzir custos e aligeirar a formação de professores. Não que sejamos contra o contato do licenciando com o futuro campo de atuação profissional, pensamos que esse aspecto é muito relevante, desde que isso promova um processo em que o professor possa se identificar e construir valores e atitudes frente à futura profissão.

Freitas (2002) critica a tendência dessa política de formação de professores no Brasil, afirmando que ela estaria vinculada a perspectivas neoliberais. Para sustentar tal argumento, observa o movimento de desresponsabilização do Estado e o fato de que a educação e a formação de professores estão sendo submetidas à lógica da reestruturação produtiva, em que a flexibilização curricular "forja perfis profissionais mais adequados aos novos tempos" (FREITAS, 2002, p. 137). A autora aponta ainda que, se nos anos de 1980 os educadores lutaram contra o tecnicismo e buscaram uma formação profissional ampla e orientada à constituição da consciência crítica, nos anos 1990 marcaram a "assunção da categoria da prática ou da prática reflexiva, trazendo consigo o deslocamento da categoria trabalho" (FREITAS, 2002, p. 141). A autora afirma que a política educacional em curso retira do âmbito universitário e priva da ciência a formação dos professores. Assim, longe de se promover a profissionalização dos professores, o que se favorece é a desprofissionalização docente. Segundo a autora isso parece ser a questão central, a formação docente estaria sendo transferida para o campo da epistemologia da prática.

Concordamos com a autora e acrescentamos que a formação de professores envolve também aspectos de natureza ética e política. Mas entendemos que a maioria dos conceitos, como prática reflexiva, antes de serem "adotados ou abandonados" acriticamente, devem ser discutidos e contextualizados dentro da realidade brasileira.

A consideração da importância da prática durante a formação do professor, não significa dispensar o componente teórico, aspecto muito importante da formação docente, pelo contrário, o desafio é encontrar o equilíbrio entre a complexa relação teoria-prática. Relação presente numa realidade em que a legislação se altera, mas as

condições de trabalho dos professores das escolas e das universidades ainda se mantêm precarizadas.

Outro aspecto considerado pela política de formação de professores é a formação continuada, discussão feita a seguir.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada também compõe o "pacote" de reformas educacionais. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1998, essa questão está posta como uma exigência de modernização dos sistemas de ensino**,** atualização necessária ao novo mundo globalizado. A partir dessa definição, a OCDE identifica seis objetivos que esse tipo de formação pode ter: atualização dos conhecimentos após a formação inicial, adaptação das competências ao novo contexto, possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, troca de informações e de competências entre os professores, ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência e se adaptem às mudanças no mundo do capital.

As políticas brasileiras de formação continuada seguem essa mesma tendência evidenciada pela legislação.

> Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e praticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

O que presenciamos após a legislação e a manifestação de organizações como a OCDE, foi uma grande expansão do oferecimento de cursos para professores em serviço em todo território nacional, com a utilização de novas tecnologias em cursos de curta duração. Não somos contra o uso de tecnologias durante a formação, o que questionamos é o fato de que, na maioria desses programas, as formas virtuais constituem alternativas exclusivas do trabalho pedagógico, em detrimento da forma

presencial, do diálogo, do estudo concentrado e da construção coletiva entre formadores e formandos (ANFOPE, 2002; ECHEVERRÍA; BELISÁRIO, 2008).

A formação contínua oferecida pelo estado é, na maioria das vezes, direcionada aos diretores, secretários e coordenadores. Segundo Marin (1995), a utilização de terminologias diferenciadas na educação continuada de profissionais da educação requer uma revisão de seus conceitos. De acordo com a autora, o termo capacitação significa, por um lado, tornar-se capaz, habilitar; por outro, convencer, persuadir. Na primeira concepção, a capacitação parece ser adequada à educação continuada, pois rompe com o inatismo da atividade educativa e requer que as pessoas se tornem capazes de exercer a função de educadores. Na segunda concepção, por se tratar de uma estratégia de determinação de força, por mais que haja adoção dessa concepção no desencadeamento de propostas “fechadas” de capacitação aceitas em nome da inovação e da suposta melhoria, ela deve ser evitada.

A idéia de formação dos gestores e de professores, contudo, deve ser compreendida na articulação dos termos educação permanente, formação continuada e educação continuada. Esses termos, de acordo com Marin (1995) pressupõem a educação como processo prolongado, ao longo da vida, em contínuo desenvolvimento. Nestas condições, a formação continuada necessita do apoio de uma política pública que garanta a continuidade do processo.

Entendemos também que a formação continuada deve estar articulada aos reais interesses dos professores, discutidos coletivamente na escola. Essa formação não pode ser vista como um mero treinamento para solucionar as deficiências da formação inicial e os problemas da sala de aula, ou, simplesmente, como uma forma de fazer os professores aderirem às reformas em cursos. Durante essa formação, o professor necessita de tempo, espaço e possibilidades para que ocorra uma reflexão crítica e coletiva, capaz de direcionar os caminhos das várias situações discutidas e problematizadas.

Na década de 1990, mais especificamente durante a reforma do Estado brasileiro, documentos nacionais e internacionais referem-se ao papel estratégico do diretor, pensado como gestor, como líder capaz não somente de se responsabilizar pelo

gerenciamento de professores, mas também de buscar novos meios de financiamento e inserção de novos procedimentos organizacionais (SHIROMA, 2004). Sendo assim, a formação continuada oferecida pelo Estado é, na maioria das vezes, direcionada aos diretores. Essa ação ficou conhecida como tendência gerencial das escolas.

E de acordo com Fanfani

> Muchas de las propuestas de profesionalización docente se inscriben en políticas más amplias que buscan introducir cambios sustantivos en la organización del sistema educativo como totalidad (descentralización, autonomía de las instituciones, financiamiento a la demanda etc.) y en la dinámica y estructura de las propias instituciones educativas autónomas (el director como "gerente" o "gestor" del proceso de formación, con capacidad de contratar docentes, "liderar" proyectos institucionales, coordinador del trabajo en equipo etc.). En este sentido, el programa de profesionalización docente no sería más que la transferencia (con las necesarias adaptaciones) de los modelos de organización y gestión del capitalismo postfordista al campo de la educación pública (FANFANI, 2007, p. 345).

O gerencialismo possui características que se assemelham aos dos métodos e modelos de gestão empresarial, tais como: financiamento compartilhado das políticas sociais, mediante a interação de recursos públicos e privados; manutenção da centralidade e controle das decisões políticas e estratégicas e descentralização de ações consideradas menos importantes ou de segunda ordem (BARRETO, 2007). Na perspectiva da visão gerencial, a gestão educacional é improdutiva, faltam a ela controle e parceria com a família e a comunidade. As palavras de ordem, nesse caso, são eficiência e eficácia, definidas como maior produtividade ao menor custo.

Sobre isso, Fonseca (2001) afirma que:

> As políticas educacionais brasileiras atribuem papeis cada vez mais complexos à gestão escolar, a qual deve responsabilizar-se pelo próprio andamento do sistema de ensino e também pela concretização dos princípios de qualidade e igualdade de oportunidades educativas. Como conseqüência, exige-se o fortalecimento de um tipo de gestão ancorada na crença de que a eficiência gerencial e a performatividade dos diferentes atores escolares, poderiam determinar o desempenho da escola. De acordo com essa visão, a forma como a escola é organizada define todos os seus resultados ou produtos, o que acaba deixando em segundo plano os fatores externos que também condicionam o seu desempenho (FONSECA, 2001, p. 104).

Nesse contexto, os professores, escolhidos e treinados dentro de um enfoque comportamental, são transformados em gerentes "autônomos". Para Contreras (2002),

a palavra autonomia tornou-se *slogan* desse tipo de formação. Ela é ressignificada dentro da política de formação docente e possui um caráter meramente técnico. É utilizada somente para provocar atração emocional e evocar idéias que parecem positivas e, ao redor das quais, se pretende criar consenso e identificação. Os *slogans*, na verdade, escondem diferentes pretensões e significados de acordo com interesses e ideologias dos idealizadores dessas políticas.

Nesse tipo de formação, questões éticas e políticas são postas de lado em prol de uma formação meramente técnica. A formação do gestor, ao ser reajustada para ganhar mais eficiência e eficácia, determinou como meta um meio cada vez mais adequado à acumulação capitalista. Com essa formação, os gestores apenas seguem regras para atingir objetivos predeterminados pela administração central. A formação ética e política poderia ser a forma de projetar uma identidade coletiva, capaz de mostrar caminhos diferentes dos sugeridos pela formação gerencialista.

Contrapondo ao modelo gerencialista e técnico de gestão, temos a gestão democrática da educação pública, motivo de luta dos segmentos sociais organizados, como a ANFOPE e a ANPED, sob os quais se ancoram nos princípios de autonomia e de participação. Autonomia entendida como função política de sujeitos coletivos, materializada na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), caracterizado como um espaço de negociação que permite repensar e reorganizar a gestão escolar a partir dos seguintes eixos: currículo, tempo escolar e estrutura organizacional (BARRETO, 2007).

No entanto, as propostas desses movimentos raramente chegam à escola e influenciam suas ações, o que ocorre de fato é um “discurso único” propalado através de propostas governamentais de formação continuada, contribuindo cada vez mais para difundir e fortalecer o modelo gerencialista. Esse modelo incorpora a autonomia como modismo em detrimento das formas democráticas de gestão. Isso ocorre porque na maioria das vezes essa formação é realizada por agências particulares, em decorrência de um mercado promissor (FREITAS, 2004). Essas agências são contratadas pelas Secretárias de Educação e realizam um mero treinamento instrumental dos professores em ações extremamente fragmentadas, sem nenhuma vinculação com o PPP da

escola. Por isso, esse tipo de formação, torna-se distante das demandas da escola e contribui para a separação entre teoria e prática.

A lógica que permeia a prática de formação, citada acima, é uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, além de promover a aquisição de técnicas individuais e a adesão a projetos reformadores, como o gerencialismo escolar.

Para Nóvoa (1997), esse tipo de formação não contribui para o desenvolvimento profissional e para a autonomia do professor, porque não valoriza as dimensões coletivas, entendidas como a reflexão crítica e os projetos da escola. O autor considera essas dimensões essenciais no processo de formação continuada:

> As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1997, p.28).

O desenvolvimento pessoal e profissional do professor é produzido também dentro do contexto da escola. Assim, esse desenvolvimento tem como aspecto essencial uma política de formação de professores e requer uma série de condições ignoradas por essa política, a qual se define por: carreira docente, jornada de trabalho e salário. O professor está sempre em processo de formação quando está estudando, preparando atividades e se relacionando com colegas e alunos. A formação contínua precisa centrar-se na reflexão crítica e na possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

2.4 O MODELO POR COMPETÊNCIAS

Com a introdução das novas relações de trabalho, relacionadas aos modelos produtivos, já discutidos, as competências são estabelecidas com o intuito de materializar o conceito abrangente de qualificação, pois envolve relações sociais. De

acordo com Soares, M. C. C. (2000, p. 34), haveria um “[...] deslocamento conceitual da qualificação à competência”, ainda que esta não substitua ou supere o conceito de qualificação. A competência advinda do mundo do trabalho, apresenta-se, nas novas relações de produção, sob o conceito de eficiência produtiva. Esse termo é determinante para a competitividade, constituindo-se parâmetro para a organização do trabalho e para o estabelecimento de novas relações, é ele associado à gestão da flexibilidade técnica e organizacional do trabalho. O conceito de competência foi transposto dos processos produtivos à educação não de forma direta, contradições e resistências do campo educacional se evidenciaram nesse processo.

Maués (2003) afirma que o aporte pedagógico, base para a reforma na formação de professores, é o chamado modelo por competências. A noção de competência não é uma abordagem nova, ela já foi utilizada na década de 1970 nos Estados Unidos e na França.

No Brasil, a ideia das competências chega com força total a partir da década de 1990 com a elaboração da LDB 9394/96. Para Gentili e Frigotto (2001), a competência se reveste de uma lógica voltada à satisfação de interesses privados. As ênfases, no caso da educação, são nas competências que cada pessoa deve adquirir no “mercado educacional” a fim de atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Esse trânsito – educação e mercado – caracteriza o eixo nuclear na organização dos cursos de formação de professores.

Os documentos elaborados, promulgados e reelaborados demonstram o embate das forças do campo político para o estabelecimento de Diretrizes que expressem e supram as necessárias mudanças nas licenciaturas. Após a LDB 9394/96 ter sido sancionada se estabeleceu um contínuo processo de edição de pareceres, resoluções, a fim de que fossem orientadores da reformulação dos cursos que formam professores, sendo que todos são fundamentados na noção de competência. A edição destes documentos demonstra que a ideia de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores objetivou sintetizar o conjunto da reforma educacional brasileira, propondo a preparação de um profissional adequado a sua operacionalização.

Na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, o processo de desenvolvimento das competências está atrelado à aquisição de técnicas e modelos de como fazer para a concretude de uma boa prática e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. A competência pode ser entendida como a "capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (BRASIL, 2002a, p. 8).

A adoção deste referencial contradiz a histórica luta dos educadores pela profissionalização docente. Isso está demonstrado nas Diretrizes estabelecidas pelo MEC/CNE, o docente é percebido como um trabalhador a serviço da conservação do *status quo*, a serviço da ideologia neoliberal, economicista e excludente. Para Scheibe (2002),

> Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania (SCHEIBE, 2002, p. 53).

Esta argumentação leva-nos a questionar a adoção deste referencial como balizador de políticas para a formação de professores. Será esta uma saída eficaz para se alcançar a melhoria do ensino, a qualificação dos professores e suas condições de trabalho, a qualidade de vida de educadores e educando? Mais do que o domínio de competências as Diretrizes poderiam propor uma formação voltada para a profissionalização da profissão docente, através de políticas de formação e valorização do profissional da educação cuja remuneração é historicamente reconhecida como insuficiente e incapaz de promover um amplo acesso e uma permanência na carreira.

Além disso, a ênfase nos aspectos técnicos das competências deixa a desejar uma formação de qualidade, tão propagada pela reforma, na medida em que limita a possibilidade de uma compreensão mais abrangente sobre o processo educativo. Um exemplo hipotético: "um professor que irá ministrar uma aula sobre energia deverá entender os conceitos que envolvem o tema, mas também as questões éticas e políticas que permeiam o assunto em questão deverão ser discutidas". Logo, o

professor necessita saber o conteúdo que irá trabalhar em sala de aula, mas necessita articular esse saber a objetivos mais amplos.

Por isso, importa ressaltar que o profissional da educação necessita desenvolver o seu trabalho com competência, porém, num contexto maior de intencionalidade permeada pelos princípios éticos e políticos que conduzam a uma sociedade mais justa e democrática.

Dias e Lopes (2003) fazem críticas a esse tipo de paradigma. Segundo elas, a competência nos documentos que orientam a formação de professores no Brasil possui um significado vazio de conotações políticas. A respeito disso, a autora afirma que:

> A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

Corroborando com as críticas acerca da competência, Freitas (2004) afirma que essa lógica enfatiza a individualização dos processos educativos, responsabiliza o indivíduo pelo seu aprimoramento e produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional, como coletividade.

Nesse sentido, ocorre uma descaracterização da formação global que se pretende para o ser humano, redirecionando a formação do professor como forma de adaptá-lo às necessidades do mercado, o que pode ser evidenciado na intensificação do trabalho, na ênfase à produtividade docente, nos processos avaliativos que o governo tenta imprimir aos cursos de formação aos professores.

No nosso entendimento, essa lógica de competências chegou ao Brasil e, consequentemente, aos documentos que regulamentam a formação de professores, sem uma discussão teórica consistente, por isso gerou tantas controvérsias. Logo o desafio que a noção de competências nos coloca é a necessidade de discussão sobre os objetivos da educação, respondendo à indagação sobre qual projeto de educação e formação estamos pensando. Por isso, precisamos nos armar teoricamente para nos

opormos a uma lógica de formação de professores atrelada apenas à aquisição de técnicas individuais.

Nesse cenário político descrito no capítulo 2, se delineiam, no país, os cursos para formação de professores. Após a adoção de uma política de formação, voltada única e exclusivamente para atingir metas de natureza quantitativa, além de ênfase em planejamentos e técnicas didáticas importadas de realidades distantes, adaptadas sem a respectiva reflexão crítica o que se vê é uma simplificação da formação docente. Em contraposição pensamos a formação de professores como processo complexo que exige a valorização de aspectos pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, filosóficos, culturais, políticos e éticos, que mesmo tratados em conjunto não dão conta dessa complexidade. Um exemplo, dessa complexidade, é a dimensão pedagógica do trabalho docente que não pode limitar-se ao pensamento didático restrito, equivocado, do tipo “como elaborar um roteiro de aula”. Pensar o trabalho docente sob a perspectiva pedagógica supõe, antes de tudo, redimensionar o contexto da sala de aula, a partir de considerações filosóficas/éticas/políticas.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o processo de construção da pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado, destacando a fase de campo ou coleta de dados para a constituição das categorias de análise, bem como a forma de análise e interpretação dessas categorias. Para descrever esses procedimentos metodológicos, organizamos o capítulo em três partes: definição do projeto de pesquisa, coleta de informações da pesquisa e processo analítico - a constituição das categorias de análise.

3.1 A DEFINIÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Os desdobramentos das reformas, nas políticas de formação de professores estudadas anteriormente, visam concretizar mudanças nos sistemas de ensino. Vimos que a educação, nesse contexto, é organizada de acordo com a lógica de ajuste estrutural do Estado. No marco dessas mudanças, é atribuído, aos professores e aos gestores, protagonismos no que se refere à concretização das reformas educacionais. Não somente isso, cabe a eles a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação e da concretização de um novo paradigma de formação. As novas exigências postulam a formação de um perfil profissional, difundindo uma nova concepção de gestão presente nas atuais políticas que se “desenham” para a formação de professores no Brasil.

Tomando por base esse contexto de mudanças na área educacional, iniciado na década de 1990, e a importância que gestores e professores assumem nesse período, buscamos analisar a compreensão de seis gestores e do subsecretário de educação do Estado de Goiás sobre aspectos da política de formação docente, a fim de discutir e compreender o papel que o gestor poderá assumir no âmbito das políticas de formação, bem como identificar as perspectivas que se delineiam para a educação e especificamente para a formação dos gestores e dos professores a partir desse

contexto. Os aspectos que consideramos importantes para a prática docente e que foram analisados nesta pesquisa são: a formação inicial e continuada, o salário e o plano de carreira, a política de formação docente e a importância das condições físicas das escolas. A nossa opção por pesquisar esses aspectos se manifestou porque entendemos que eles interferem diretamente na profissão de professores e gestores, bem como na vivência desses profissionais com a realidade cotidiana da educação e da sociedade.

A pretensão inicial era formar um grupo de professores para discutir e analisar os desafios e as problemáticas envolvidas na prática pedagógica, eu atuaria, portanto, como professora e pesquisadora. A ideia era constituir uma interação entre a universidade e a escola através tanto do NUPEC como do grupo formado na escola estadual em que atuo como professora de Química. A pesquisa buscaria compreender as contribuições que esse tipo de interação traria para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ocorreu uma greve que durou três meses e que dificultou a realização das reuniões entre os professores do colégio. Depois da greve e posterior retorno às aulas, houve uma grande desmobilização por parte dos professores e um replanejamento do calendário escolar, o que impediu a realização das reuniões entre o grupo de professores e inviabilizou a pesquisa.

Diante desses entraves, na tentativa de entender os motivos que impediram a constituição do grupo, mudamos o foco da pesquisa. Do caráter pedagógico da formação de professores, a pesquisa assumiu um caráter e uma vertente mais políticos. O objetivo passou a ser, então, investigar a visão dos gestores públicos sobre aspectos da formação docente: a formação inicial e continuada dos professores, o salário e plano de carreira, a política de formação docente e a importância das condições físicas das escolas. Os sujeitos citados acima foram escolhidos por entendermos que eles possuem diferentes graus de influência no ambiente educacional e adquiriram uma importância estratégica na elaboração e na implantação das políticas públicas relacionadas à formação de professores. Por essa razão, é importante compreender

como essas pessoas estão entendendo tanto a formação de professores no país como os fatores que influenciam no trabalho deles.

Investigar políticas de formação docente, tendo como base aspectos importantes dessa política, nos remete a uma abordagem qualitativa por possibilitar capturar, por parte dos sujeitos participantes desta pesquisa, a opinião, a perspectiva e principalmente a visão das questões por nós focalizadas. A escolha da abordagem qualitativa, para o desenvolvimento deste estudo, ocorreu, também, em razão da possibilidade de uma maior interação entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos na pesquisa.

Sobre a pesquisa qualitativa, Gamboa (2008) afirma que:

> O objetivo da pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social [...]. Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações (GAMBOA, 2008, p. 43).

Ao abordarmos essas características de pesquisa qualitativa, não é nossa intenção contrapor pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Como Gamboa (2008), pensamos que a polêmica sobre as abordagens quantitativo e qualitativo é um falso conflito. O autor demonstra suas preocupações com esta questão propondo reflexões para delinear formas de superação do que considera falso dualismo técnico, uma vez que “as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador” (GAMBOA, 2008, p. 90).

Para orientar todo o processo de pesquisa e análise dos dados, é importante destacar a questão que norteou esse processo: o que os gestores pensam sobre a formação inicial, a formação continuada, a política de formação docente, as questões salariais e o plano de carreira e a importância das condições físicas das escolas. Esta questão é importante para entendermos até que ponto os gestores assumem o discurso oficial sobre a formação docente.

3.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Para dar mais visibilidade e proporcionar uma melhor compreensão de como foram construídos os dados, elaboramos o Quadro 1 que sintetiza o instrumento utilizado, os objetivos e as dificuldades relativas ao processo vivenciado.

Quadro 1 – Construção dos dados

Coleta de dados	**Participantes**	**Motivo da escolha dos participantes**	**Instrumento de coleta**	**Objetivo da entrevista**	**Dificuldades encontradas durante as entrevistas**
nov/08	Subsecretário Estadual de Educação do Estado de Goiás	Responsável por fazer o elo entre os gestores e a secretária de Educação do Estado de Goiás, por isso conhece bem as escolas e os gestores.	Entrevista semiestruturada (piloto)	Coletar informações preliminares para reformular os temas da entrevista e também selecionar os gestores que iriam participar das entrevistas seguintes.	A entrevista foi remarcada para que o participante tivesse oportunidade de procurar mais informação sobre o assunto pesquisado.
jan/09	Gestor A	Possuem diferentes graus de influência e adquiriram uma importância estratégica, de acordo com o contexto anteriormente discutido, na elaboração e na implantação das políticas públicas relacionadas à formação de professores.	Entrevista semiestruturada	Compreender como estão pensando as questões focalizadas na pesquisa.	Resistência para participar da pesquisa, o que ocasionou horas de espera e muita insistência por parte da pesquisadora.
mar/09	Gestor B				
abr/09	Gestores C e D				
mai/09	Gestor E				
jun/09	Gestor F				

Para identificar e selecionar os gestores que participaram da pesquisa, buscamos informações junto à Subsecretária de Educação do Estado de Goiás e também junto aos próprios gestores. A seleção deles seguiu os seguintes critérios: tempo mínimo de gestão de pelo menos dois anos e estar participando de formações e reuniões oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas no período compreendido entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009. Optamos pela entrevista semiestruturada, como instrumento metodológico, por ela nos propiciar liberdade para desenvolvermos cada situação de maneira mais adequada. Com esse recurso é possível explorar mais amplamente uma questão, oferecendo aos entrevistados uma relativa liberdade para que expressem suas opiniões e pontos de vista.

Sobre isso, Lüdke e André (1986) afirmam que:

> Nas entrevistas semi-estruturadas, não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que ocorre um estímulo por parte do pesquisador as informações fluirão. A grande vantagem dessa entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Elaboramos um roteiro de entrevista de entrevista semiestruturada (anexo 1) que consta basicamente de sete temas que estão descritos no quadro 2. É necessário esclarecer que, de acordo com Triviños (2009), a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à efetivação de uma pesquisa. Por isso, segundo o autor, as perguntas que constituem a entrevista são o resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que a ele interessa, sendo então importantes os contatos realizados na escolha das pessoas entrevistadas.

Entendemos ser importante destacar os temas abordados durante a entrevista e nossa intenção com tal questionamento, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Objetivos da entrevista

Temas abordados durante a entrevista semiestruturada	**Objetivo dos temas da entrevista**
Análise política da educação e da formação de professores	Entender como os gestores estão analisando os principais movimentos políticos relacionados à educação e à formação de professores e também como estão refletindo sobre, por exemplo, o modelo que sustenta a atual política de formação docente no país.
Formação inicial e continuada	Compreender como os gestores estão analisando a formação inicial e continuada, visto que essa formação é fundamental para a prática político-pedagógica do professor e para a constituição de políticas públicas para a formação docente.
Relação da escola com o poder público	Analisar como os gestores estão entendendo essa relação que consideramos necessária para a melhoria da educação como um todo.
Sindicalização	Compreender como os gestores públicos estão analisando a sindicalização, já que houve um enfraquecimento dos sindicatos após a década de noventa.
Plano de carreira e salário	Entender como os gestores analisam as questões salariais e o plano de carreira, já que para nós a melhoria na formação passa também por melhores condições de trabalho, como salário e plano de carreira.
Condições físicas das escolas	Discutir, a partir da nossa compreensão de que as condições físicas das escolas influenciam o trabalho docente, como o gestor está entendendo esse processo. Posteriormente, pela própria dinâmica da entrevista o diálogo versou sobre como os gestores estão lidando com a situação de serem responsabilizados pelas melhorias físicas das escolas, já que, de acordo com a política oficial, eles são os responsáveis por angariar recursos para tal fim.

Os temas das entrevistas semiestruturadas foram escolhidos de acordo com os aspectos das políticas de formação docente destacados anteriormente. Esses temas serviram de guia para elaboramos o roteiro das entrevistas (anexo1). As questões desse roteiro não seguiram exatamente a ordem prevista no guia e, inclusive, colocamos questões que não se encontram no mesmo, em função do decorrer da própria entrevista. Já que nesta técnica há possibilidade de ajustar as questões de acordo com o diálogo estabelecido entre o pesquisador e o entrevistado.

Durante a entrevista, a ordem das perguntas variou o que é perfeitamente aceitável, porque o pesquisador cria alternativas, novas saídas, novas soluções para conseguir os dados (GATTI, 2002).

As entrevistas foram realizadas em local e horário definidos pelos entrevistados. Os sujeitos da pesquisa foram seis diretores de escolas públicas estaduais de Goiânia, escolhidos após informações obtidas junto à Secretaria de Educação do Estado de Goiás. O critério utilizado para escolha dos diretores foi o fato de estarem participando ativamente de reuniões e formações oferecidas pelo Estado.

Foram selecionados três diretores de escolas situadas na região central da cidade de Goiânia e três, na região periférica. São três diretores do sexo feminino e três do sexo masculino; a média de idade entre eles é de 38 anos. Todos são licenciados, um em biologia, dois em matemática, dois em geografia e um em história. Todos são pós-graduados em cursos à distância em gestão escolar.

Um diretor da região central, selecionado inicialmente para participar da pesquisa, se recusou a fazê-la. No seu lugar, foi selecionado outro diretor da mesma região. Outro sujeito da pesquisa foi o Subsecretário de Educação do Estado de Goiás. Todos os entrevistados são considerados protagonistas das implantações dos programas de formação de professores. O entendimento das diferentes concepções que eles possuem sobre as questões norteadoras da entrevista poderá nos ajudar na compreensão das políticas de formação de professores.

O registro das entrevistas foi realizado em áudio, com duração aproximada de uma hora e meia para cada fita. À medida que as entrevistas foram realizadas, as transcrições se efetivaram.

3.3 O PROCESSO ANALÍTICO: A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

De acordo com Gatti (2002), o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e de interpretação de dados. Estes critérios estão baseados na teoria e são carregados de peculiaridades próprias de cada pesquisador, por isso, não existe uma “receita” para fazer pesquisa.

Nesta pesquisa, as análises e interpretações são sustentadas teoricamente em estudos nacionais e internacionais sobre o tema formação de professores e definidas pelos aspectos que consideramos relevantes para a constituição de políticas de formação de professores.

Para tratar da política de formação de professores, buscamos aportes teóricos em autores como Brzezinski (1999), Contreras (2002), Freitas (2004), Maués (2003), Nóvoa (1997) e Shiroma (2004).

Para atingir as questões relativas às políticas de formação de professores, proposta deste trabalho, confrontamos as informações obtidas durante a coleta dos dados (entrevistas com os gestores e contexto estudado) com a literatura, num processo de diálogo que levou à organização de categorias de análise. Pensamos ser importante destacar que não elaboramos categorias *a priori*, mas, de certa forma, os temas das entrevistas contribuíram para a configuração de algumas delas, tais como: a formação continuada, a formação inicial e o plano de carreira e salário. Outras categorias são resultantes da análise que fizemos, como: a política de formação de professores e a importância das condições físicas nas escolas para o exercício da profissão docente.

No próximo capítulo, analisaremos cada categoria destacada.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo analisar o que pensam os gestores públicos do Estado de Goiás sobre aspectos que compõem as políticas de formação de professores.

4.1 A FORMAÇÃO INICIAL

Os nossos entrevistados, quando indagados sobre a formação inicial, destacaram a importância dessa formação e também o fato de que falta tratar nesses cursos aspectos pedagógicos do ensino. Como destaca o gestor "E":

> Os professores são qualificados, tem curso superior, foram aprovados no concurso, mas a habilidade de ensinar, a metodologia está com problemas. Os alunos e nós da direção temos muitas reclamações. Há um choque com a realidade encontrada aqui. Eles chegam sem saber como e o que ensinar, falta conhecimentos pedagógicos na formação inicial (GESTOR "E").

Os gestores demonstraram compreender a importância que os conhecimentos pedagógicos têm para a formação do professor. Shulman (1986) destaca os diferentes tipos ou níveis de conhecimento que os professores necessitam adquirir durante a formação: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.

Pensamos que as disciplinas pedagógicas são, na maioria das vezes, desvalorizadas e tidas como menos importantes nos cursos de formação de professores. Essa concepção de formação docente mostra que os futuros professores necessitam saber apenas o conteúdo e algumas técnicas de ensino. Não tratar de questões direta ou indiretamente relacionadas ao processo educacional escolar, poderá "minar" a formação dos futuros professores, tirar-lhes a oportunidade e a possibilidade de conhecer e analisar criticamente o processo educacional e de construir um instrumental teórico-metodológico para sedimentar sua atuação docente. A política de formação de professores, deflagrada a partir da década de 1990, possui como

tendência aligeirar essa formação com consequente deteriorização dos saberes docentes, como destaca o gestor “E”. Para nós, esse esvaziamento de saberes poderá desprofissionalizar os professores.

Pesquisadores da área educacional como Maldaner (2006) contribuem para esse debate e sustentam que a desmotivação e a despreocupação frente às questões pedagógicas podem advir do pouco valor que se dá à formação profissional dos professores nos cursos de licenciatura. Normalmente, nenhuma tentativa é feita no sentido de levar em conta as necessidades dos futuros professores. O autor chama a atenção para o fato do desprestígio que é dado às questões pedagógicas durante a formação de professores. Ele reconhece a parcela de responsabilidade que cabe à universidade nesse processo formativo.

Mesmo com o desprestígio dos cursos de licenciatura, existem tentativas de reformas curriculares na perspectiva de aproximar a escola da universidade através da pesquisa e da inserção, no currículo, de disciplinas que privilegiam a reflexão coletiva, a troca de experiências, a contextualização e o desenvolvimento de ações conjuntas entre os professores em formação e os professores formadores (ECHEVERRÍA; BELISÁRIO, 2008).

Sobre formação inicial, os gestores afirmam ainda que ela é excessivamente teórica, e que a prática pedagógica deveria ser mais privilegiada nos cursos de formação, como demonstra a fala abaixo:

> A questão da formação inicial é muito voltada para a teoria, falta didática, metodologias de como trabalhar com os alunos, falta mais atenção ao estágio durante a formação, que seria uma forma de melhorar a formação. Temos visto grandes dificuldades que os professores encontram. Eles têm um aluno virtual na universidade e chegam à escola e têm aquele aluno real (GESTOR “E”).

Concordamos com o gestor em que é imprescindível o oferecimento de oportunidades, nos cursos de formação inicial, para que o futuro professor tenha contato com as possibilidades e as limitações da escola, seu local de atuação profissional. O primeiro contato com a escola se dá a partir da realização do estágio supervisionado. Documentos oficiais orientam que o estágio, em escola de educação

básica, deverá ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso de licenciatura; a carga horária deverá ser de 400 horas (BRASIL, 2002a, 2002b).

Existem tentativas, como na Universidade Federal de Goiás, de compreender o estágio como um componente curricular de caráter teórico-prático que tem por objetivo principal proporcionar, ao estudante, sua aproximação com a realidade profissional, com vistas ao aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e pedagógico de sua formação acadêmica, no sentido de prepará-lo para o exercício da profissão e da cidadania. A Resolução nº 731, do Conselho de Pesquisa, Ensino, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, define a política de estágios da UFG para formação de professores da educação básica. A referida Resolução enfatiza que:

> A UFG compreende o estágio curricular como uma atividade privilegiada de diálogo crítico com a realidade que favorece a articulação ensino-pesquisa-extensão, configurando: um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o atendimento das necessidades sociais, que preserve os valores éticos que devem orientar a prática profissional; um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade e a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades conexas à profissão docente; um componente curricular, de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do aluno com o campo de estágio, acompanhado pela instituição formadora; um componente do projeto político pedagógico do curso que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2005).

Esta reflexão estabelece o pressuposto de que o aluno em situação de estágio, agindo sobre o meio e recebendo influência dessa prática, pode elaborar e reelaborar o seu conhecimento trabalhando com conteúdos específicos, concretos, indissociáveis da realidade social e, através da reflexão e da troca de experiências com os professores das escolas e os professores universitários, poderá interferir de alguma forma nesta mesma realidade.

Diante dos atuais dispositivos legais, é necessário refletir sobre o estágio, sua concepção atual, pois, nas iniciativas da reforma da formação de professores, vem se destacando a valorização da prática profissional. Todavia, é necessária a preocupação quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, como argumentamos no segundo capítulo. Os textos governamentais afirmam que as competências profissionais essenciais ao desenvolvimento de uma educação de

qualidade são adquiridas na prática cotidiana de ensino, em forma de estágios supervisionados. Mas essa formação prática, propalada nos documentos oficiais, de acordo com Brzezinski (2002), trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer que apenas simplifica a formação, pois se alterou a lei , mas não se articularam essas alterações com mudanças nas condições de trabalho dos professores formadores nas universidades, responsáveis pela orientação dos estágios, e também dos professores das escolas básicas, colaboradores no processo de estágio do futuro professor. Pimenta (2010) questiona essas condições de trabalho, apontando as fragilidades das escolas e das universidades.

> Nas universidades o curso de formação docente é fragmentado. Há predominância de uma visão técnica como se o estágio tivesse que atender só a isso. Nas escolas durante o estágio há necessidade de participação dos professores, que trabalham quase em tempo integral sem remuneração e isso dificulta o processo do estágio (PIMENTA, 2010, p.170).

O depoimento do gestor “F” retrata as frágeis condições das escolas:

> O estágio na formação inicial é uma forma de melhorar essa formação, mas o estagiário fica aqui sem saber nem o que fazer. Porque nós, aqui na escola, não temos estrutura para recebê-lo, os professores da escola não conseguem dar a ele a devida atenção (GESTOR “F”).

Dias-da-Silva (2005) alerta para o fato de que os professores universitários possuem um número muito grande de licenciandos realizando estágio, uma média de 45 alunos por professor. Além disso, os professores da escola básica que irão receber o licenciando vivem imersos num cotidiano precarizado. Situação que dificulta a parceria universidade e escola básica para a formação do futuro professor.

Durante a realização da prática de ensino ou estágio na escola, o que é ali apreendido, na maioria das vezes, são observações e anotações das aulas por parte dos licenciandos. O estágio fica limitado à prática de reproduzir os modelos de ensino considerados adequados à aprendizagem. São raras as oportunidades de problematizar, refletir e discutir com os pares as situações vivenciadas durante esse processo e isso favorece a separação teoria/prática, fato que o gestor “E” enfatizou em sua fala.

Pensamos que o contato do licenciando com a escola deve ser entendido como uma forma de articular teoria e prática. O caminho a percorrer é da atividade teórica preparadora à práxis transformadora do futuro professor, compreendida como uma "atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere no significado do prático", afirma Vázquez (1986). Segundo esse autor, o termo "prático" possui o sentido de praticar, fazer algo, provindo de um saber vindo da experiência, de caráter utilitário. A práxis, como atividade humana, ocorre quando o homem transforma a natureza exterior, o objeto e sua própria natureza. A "atividade prática" é desenvolvida pelo ser humano, que traça seus objetivos, produz conhecimentos, conceitos, hipóteses e teorias, mas não alcança o sentido da "práxis". A atividade é concebida como um ato que modifica um determinado objeto, por isso tem um caráter utilitarista. Dentro dessa concepção, o autor considera que é necessário elevar essa práxis a um nível criador, transformando a realidade natural e social. Para o autor, "os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história" (VÁZQUEZ, 1986, p. 324), para, assim, criarem a autêntica consciência da práxis.

A ideia de práxis defendida por Vázquez (1986), com a qual concordamos, exige uma elevada atividade da consciência mediante incertezas e desafios. Por isso, defendemos o tempo para a reflexão crítica e coletiva durante as atividades consideradas práticas de ensino nos cursos de formação docente. Defendemos ainda melhorias nas condições de trabalho tanto dos professores formadores das universidades quanto dos professores do ensino básico para realizarem a atividade em prol da formação do futuro professor. Isso exige políticas públicas para tal fim. Fato observado pelo gestor "F".

A reflexão crítica não é simples, porque exige aspectos epistemológicos, filosóficos e políticos articulados à busca pela profissionalização docente. Ela envolve também a valorização dos saberes práticos e da teoria, numa relação em que a prática "alimente" a teoria e vice - versa. Concordamos com Pimenta (2010) quando argumenta que o estágio ou prática de ensino é uma possibilidade privilegiada na busca pela unidade teoria/prática desde que o curso de formação (e nele o estágio) tenha por

opção projetos pedagógicos que busquem essa unidade. E para que o professor entenda essa complexa relação, a formação inicial é importante. Guimarães (2009) a considerada pedra de toque para a profissionalização docente, pela possibilidade de iniciar a atuação, tornando-a articuladora dos demais aspectos envolvidos nessa profissionalização.

Ainda, sobre a relação teoria/prática, Gramsci (1991) argumenta que ela não é conflituosa e, sim, necessária para que o homem possa ter uma consciência política. Consciência necessária entre professores e gestores responsáveis por decisões que afetam diretamente alunos e professores. O entendimento de que teoria e prática estariam juntas no homem formando a práxis é fundamental. Para o autor, a ação política (reflexão baseada em teoria) do homem garantiria a ele a superação da maneira mecanicista de pensar oriunda do senso comum e a possibilidade da constituição da autoconsciência crítica.

A compreensão de problemas complexos, como a relação teoria/prática, também implica em profissionalização docente, mas os gestores, por estarem envolvidos diretamente com situações do cotidiano escolar, em busca de respostas, imaginam que a formação inicial e a pesquisa universitária dariam conta de resolver todos os problemas da prática escolar, como ilustram as falas a seguir:

> Se o professor tem essa formação pedagógica, ele tem como se movimentar e responder às questões que a escola exige e que o mundo moderno exige, principalmente nas áreas de tecnologias. Eu sou crítico da universidade, acho que ela não está se envolvendo muito com essa questão (GESTOR “A”).

> As faculdades se baseiam muito em problemas que, na verdade, não têm importância na prática. Então é necessário que essas teorias dos mestres universitários sirvam para resolver problemas reais. Então as pesquisas deveriam possibilitar a implantação de certas metodologias, derivadas dessas pesquisas (GESTOR “B”).

Sobre a relação teoria/prática, os gestores “A” e “B” estão entendendo a prática separada da teoria, é como se, na escola, existisse somente a prática e a teoria ficasse a cargo da universidade. Os gestores se colocam na posição de um técnico que se responsabiliza pela aplicação e difusão de instrumentos, não há espaço para análise

crítica da prática, tendo em vista a relação teoria-prática preconizada por Vázquez (1986).

As bases gerencialistas da gestão escolar, discutidas por nós anteriormente, em que os diretores são “programados” para que saibam como fazer as coisas mais do que pensar sobre elas, sobre o porquê de tal execução, favorecem a visão de que, na escola, existe somente prática. Essa forma de pensar é fomentada pelo treinamento instrumental que os gestores recebem em forma de ações fragmentadas, as quais reduzem a gestão escolar a uma simples negociação técnica, já discutida por nós. Essas ações contribuem com a visão de que a teoria não serve para resolver os problemas da escola e, portanto, deve ser desvalorizada, o que condiz com a política de aligeiramento da formação. Isso não favorece a compreensão por parte dos gestores da relação teoria/prática como uma relação de diálogo. No caso dos gestores, essa compreensão ajudaria na condução da construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, visto que é um processo complexo e necessário, porque é através dele que as escolas traçam suas identidades como organizações que buscam a construção de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa e igual.

Por isso não é apenas negociação técnica, não é somente seguir certos procedimentos que envolvem a gestão, mas sim pensar e agir por meio de ações que combinem a reflexão e a ação no fazer pedagógico. Uma forma de gestores e professores entenderem a associação entre a teoria e a prática seria através de formações iniciais e continuadas que promovessem a reflexão crítica, tendo como referência a realidade escolar e o (PPP) Projeto Político pedagógico da escola, problematizados e discutidos coletivamente.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Questionados sobre a formação continuada dos professores, os gestores entrevistados argumentaram que existem muitos cursos oferecidos pelas secretarias estaduais, mas os professores, mesmo com tanta oferta, pouco se envolvem por falta de tempo ou de interesse.

> Nós vemos até uma boa vontade da subsecretaria, eles oferecem, mas o problema é que o professor não tem tempo e nem interesse devido à jornada tripla de trabalho: de manha, à tarde e à noite. Ele acaba não tendo tempo para essa formação continuada. Eu, por exemplo, fiz formação continuada em muitos fins de semana, porque não tenho tempo de fazer no meio de semana (GESTOR "A").

O gestor destaca um ponto que consideramos muito importante quando se pensa na formação continuada: o fato de o professor precisar de tempo para realizar essa formação. Ele percebeu a tendência das políticas desse campo, em ofertar e não viabilizar condições para que o professor consiga de fato participar de um processo formativo.

O depoimento do gestor "A" nos reporta ao que informa a ANFOPE (2000) a respeito do direito do professor à formação continuada:

> A política da formação continuada de professores deverá enfatizar o estímulo para a qualificação profissional, a recuperação da dignidade pela atribuição de salários justos e jornada compatível com os compromissos de formação e desenvolvimento humano. A formação continuada pouco significará se não vier acompanhada de uma política de permanência do profissional na instituição em que atua, de instituição de jornada única em uma única escola, permitindo-lhe tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e a comunidade em que está inserida. Por último, devem garantir o direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive de suas organizações sindicais, as quais deveriam ser conclamadas a participar da gestão dos processos de elaboração e desenvolvimento dos cursos formativos (ANFOPE, 2000, p. 12).

A partir da década de 1990, houve uma maior execução das políticas neoliberais para formação de professores, que passaram a usar estratégias, como a formação continuada, a fim de realizar o processo de ajuste estrutural com enxugamento de recursos destinados à educação, como analisamos anteriormente. Nesse sentido, a formação continuada, no formato de cursos com tempo reduzido, repararia lacunas na formação inicial, contribuindo ainda mais para o aligeiramento e o barateamento da formação. O Estado não estaria se responsabilizando por criar as condições para que a formação continuada se tornasse um processo de crescimento pessoal e profissional para os professores.

Os gestores enfatizam o fato de o professor não se envolver e também questionam a qualidade dos cursos:

> Existem professores que não acham essa formação importante, não gostam dos cursos, não se interessam, então eles precisam descobrir que é uma experiência positiva e poderá ser levada para outros colegas, mas os cursos precisam melhorar (GESTOR “B”).

> Os cursos de formação continuada que são oferecidos possuem formato de palestras, os palestrantes falando e nós escutando, não tem muita interação. As pessoas que ministram esses cursos trazem apostilas prontas e ficam dizendo o que temos que fazer, geralmente são pessoas mal preparadas (GESTOR “E”).

A partir desses discursos, podemos interpretar que os professores e também os próprios gestores não se envolvem com a formação porque além da carga excessiva de trabalho, os cursos, em forma de treinamentos pontuais, são distantes da realidade vivenciada nas escolas. Condições de formação, como a citada pelo gestor “E”, contribui para isolar ainda mais o professor, porque não dão oportunidade a ele para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e coletiva. O depoimento abaixo sinaliza a ausência de ações que possibilitam o diálogo e a discussão entre os professores durante a formação continuada:

> Acho que essa formação deva ter mais tempo para o professor trocar ideias com outros professores, enriquece muito o processo. A formação continuada é extremamente importante, mas da forma que vem acontecendo o professor não gosta (GESTOR “D”).

Nessas modalidades de formação apontada pelo gestor, o papel e o poder do formador são exaltados em detrimento da participação coletiva e individual, da análise crítica e reflexiva dos formandos. Essa ausência de discussões coletivas entre os professores em formação, descrita pelo gestor “D”, vai de encontro às práticas formativas que permitem a participação e o envolvimento dos professores, valorizando seus saberes e seus valores, levando em consideração as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores em formação continuada. Por isso, defendemos que essa formação deve ser compreendida como um processo de construção permanente do conhecimento pessoal e profissional dos professores.

Nóvoa (1997) afirma que:

> A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal [...] que é

> também uma identidade profissional. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

Mizukami (2008) acrescenta a esse debate que a formação continuada como vem sendo realizada, em forma de cursos pontuais, contribui com um modelo de formação que promove uma descontinuidade entre saberes pessoais, produzidos no cotidiano docente, saberes científicos e o repertório de conhecimentos próprios ao ensino. A autora afirma ainda que uma formação baseada em reflexão crítica sobre as situações vivenciadas pelos professores e também sobre a política de formação docente seria mais proveitosa para a docência.

A explicitação dos mecanismos que estão em jogo nas situações concretas, vivenciadas, e no estudo com os pares poderá estimular a mudança das relações e das práticas, incentivando gestores e professores a investirem na compreensão de suas realidades.

Segundo os gestores, os cursos são realizados fora do ambiente de trabalho:

> Sempre vamos para Caldas Novas, teve aquele projeto dos grupos de estudo de matemática foi muito bom. Nós tínhamos o Acelera, e o professor passa por essa formação nessas cidades e descansam um pouco da rotina (GESTOR "F").

Os gestores não questionaram os locais onde são realizados os cursos de formação continuada, alguns até elogiaram o fato de acontecerem em cidades turísticas e em ambientes alheios ao campo educacional.

Analisando os dados de pesquisa sobre o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), cujo projeto exigia que a apresentação desse programa acontecesse em hotéis, Rosa e Khidir (2004) alertam para o fato de que a intenção era a de criar, no imaginário dos participantes, a idéia de que tudo seria resolvido com a implantação dos planos reformistas.

Nessa mesma perspectiva, Shiroma (2004) acrescenta que as ações, citadas acima pelo gestor "F", são uma forma de fazer os professores aderirem aos projetos reformadores, seja por cooptação, seja por coerção, seja por uma espécie de adesão

por ingenuidade. A autora ainda argumenta que o interesse central das políticas de formação continuada, após a década de 1990, foi a de formar gestores.

Como argumenta o gestor “A”:

> Quem mais participa desses cursos são secretários e gestores. Os professores de um tempo para cá participam menos, porque os cursos são voltados para a administração da escola. Eu participo e acho importante, mas não há momentos de discussão, sinto falta disso (GESTOR “A”).

Essa ação ficou conhecida como tendência gerencial e surgiu no contexto da reforma do Estado brasileiro. Essa reforma promoveu principalmente a descentralização administrativa do ensino. Seria necessário formar os gestores para serem gerentes/técnicos/administrativos, para então seguirem a “cartilha” da reforma, aproximando a gestão e a organização escolar dos princípios da eficiência e da eficácia, subordinando a escola à lógica do mercado e atendendo aos princípios que constituem a Teoria da Qualidade Total[6].

De acordo com Shiroma (2004), os programas de formação continuada para os gestores visam:

> [...] transformá-los em gestores competentes e competitivos. Novos papéis são atribuídos ao diretor que, na figura de gestor, assumirá funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento dos professores (SHIROMA, 2004, p. 10).

Esse tipo de formação, destacada pelos gestores, apenas proporciona o acúmulo de atividades de estudo e de trabalho. Além disso, esses cursos se preocupam com a assimilação de métodos e técnicas de administração, para que, na escola, os gestores consigam manter o maior número de alunos ao menor custo possível. A preocupação reside no fato de somente diminuir os já escassos gastos com a educação. Pensamos que a formação do gestor deva não só contemplar a competência técnica, mas também criar condições para o desenvolvimento da percepção política desses gestores, porque essa formação política será importante na

---

[6] A administração da qualidade requer excelência do processo de produção, mantendo um padrão elevado de desempenho e estabelecendo um planejamento que garanta a ausência de deficiências no decorrer deste processo. O controle da qualidade total garante a satisfação do cliente, ao mesmo tempo, em que assegura os interesses econômicos da empresa. O fator humano é essencial, pois a obtenção da qualidade depende da participação e do apoio das pessoas envolvidas (SAVIANI, 2008, p. 437).

mediação de conflitos, na negociação coletiva dos projetos escolares e também na compreensão da realidade social, política e econômica na qual a escola e os professores estão envolvidos.

Na fala do gestor “C” está o reconhecimento da importância de aproximar a escola e a universidade:

> Eu acho que a formação continuada seria mais fácil se a universidade pudesse participar e ajudar, porque a formação inicial é na universidade (GESTOR “C”).

A fala do gestor “C” vai ao encontro do debate acadêmico atual sobre formação docente, tanto a inicial como a continuada. Ambas consideram importante a aproximação entre a universidade e a escola. Essa interação é um processo de mão dupla: tanto as universidades reconhecem a força da escola como espaço de formação docente, quanto contribuem para a transformação das escolas. Nesse sentido, ocorreria uma aproximação entre o currículo da formação inicial e o currículo da formação continuada (ECHEVERRÍA, BENITE, SOARES, M. H. F. B., 2007; MALDANER, 2006). Dessa forma, a formação docente se aproximaria das realidades escolares, além de valorizar os saberes advindos desses contextos, condição muito requisitada pelos sujeitos da pesquisa. Candau (2003) afirma que a escola, juntamente com as universidades, poderia ser um local de formação e significaria a construção de uma nova perspectiva que:

> [...] busca superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação de professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e as pesquisas são cada vez mais confluentes - que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 2003, p. 144).

Essa parceria necessária não é fácil, porque implica enfrentamentos de questões relacionadas às concepções de práticas educativas por parte dos docentes das universidades e das escolas e questões organizacionais das instituições de ensino. Apesar da LDB 9394/96 defender a autonomia do PPP nas escolas, o que ocorre é a

padronização de normas e procedimentos: horários, períodos letivos e currículos. Mas apesar das dificuldades pensamos que é necessário fortalecer a parceria entre a universidade e a escola para que se possam encontrar alternativas de gestão e de ensino decorrentes de projetos construídos conjuntamente com a universidade, assim como as universidades encontram problemas com o número reduzido de professores para desempenharem várias funções. (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Os gestores destacaram ainda que a formação continuada é determinada pelas condições de trabalho na escola:

> A escola deveria funcionar em tempo integral para o professor. Temos que fazer muitas coisas para atender à secretaria: são muitos projetos, muitos cursos e nós não temos condições de fazer tudo (GESTOR "D").

Para enfrentar essa situação, característica da precarização do trabalho docente, temos clareza da necessidade de juntarmos as forças da universidade e da escola com o objetivo de valorizar o trabalho do professor e melhorar a formação inicial e continuada a ele destinada. Para isso, são igualmente necessárias as alterações nas condições de trabalho desses profissionais das universidades e das escolas.

As melhorias nas condições de trabalho do professor demandam também políticas públicas para esse fim. Por isso, concluímos que não bastam somente leis e decretos que proclamem a formação continuada e a parceria com a universidade. Pensamos ser necessária também a alteração de um conjunto de condições de trabalho e de formação, tanto dos docentes universitários como dos docentes da escola, como já foi dito.

Ao mesmo tempo, concordamos com Nóvoa (1997) quando afirma que a formação dos professores não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas:

> Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. Mas sabemos que hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém, como as escolas. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional (NÓVOA, 1997, p. 28).

Por isso, o grande desafio da formação continuada é se articular com a formação inicial e integrar a gestão escolar e as práticas curriculares numa discussão contínua.

4.3 A IMPORTÂNCIA DAS CONDIÇÕES FÍSICAS NAS ESCOLAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

Os entrevistados apontam que, em relação às condições físicas, ocorreram melhorias na maioria das escolas. Eles citam os laboratórios, a ampliação de salas, a compra de equipamentos e pequenos reparos. Conforme relato do gestor "C":

> Mas isso é resultado de uma parceria da subsecretaria do estado com a secretaria de São Paulo. Existe um programa comum entre os dois Estados para desenvolver um projeto nas escolas. Com o objetivo de buscar parceria com empresas privadas, essas empresas passam a apoiar a gestão, que é uma gestão autônoma. Elas também apoiam as iniciativas no campo pedagógico, a relação com a comunidade, e em contrapartida as empresas vão contribuir com a reforma da escola. Esse projeto chama parceiros da educação. Então, fui a São Paulo num projeto da secretaria, ai o projeto veio para Goiás, esta é a primeira escola do projeto a ter um parceiro: o grupo Odilon Santos (GESTOR "C").

O programa a que se refere o gestor é um curso que acontece em São Paulo, realizado pela Secretaria de Educação desse estado. Nesse curso, os gestores "aprendem" a fazer parcerias com empresas privadas.

Por esse relato, é possível inferir que os gestores consideram a parceria do Estado com a iniciativa privada, através de convênios, a grande responsável pelas benfeitorias físicas consideradas. Eles não questionam o fato de a política oficial brasileira, que ganhou força após 1995, orientar o próprio gestor a buscar recursos mediante contratos e convênios com a iniciativa privada. Como já foi discutido, o Estado não é mais o titular na execução da educação, assume apenas a função de fiscalizador e regulador, delegando a outras instituições, como as empresas, a execução das políticas sociais. Com isso percebemos a tendência gerencial da gestão escolar proclamada pela reforma do Estado brasileiro.

A proposta de parcerias entre escolas e iniciativa privada tenta se mostrar democrática, mas, na verdade, o que ocorre é uma administração economicista, segundo a qual educação e mercado estabelecem uma “estreita relação”. A lógica neoliberal transfere a educação da esfera dos direitos garantidos pelo Estado para a esfera do mercado, transformando-a em mercadoria. Por causa dessa ação medidas como as parcerias com empresas privadas são “encaradas” pelos gestores como algo bom. Ao apreender a realidade de maneira acrítica, os gestores não atentam para o fato de que, com essas ações, a escola passa a se pautar na lógica do mercado, e gradativamente poderá se transformar em mais um bem de consumo:

> E assim às vezes o estado no momento não tem condições, você tem que buscar parcerias, nós temos que buscar muitas parcerias para o grupo no cotidiano da escola andar bem, tudo na escola hoje funciona com a parceria de empresas privadas. Elas nos ajudam muito. A escola vai ter que estabelecer as metas que as empresas explicam: a questão do índice de reprovação tem que melhorar a gestão dos recursos, a escola tem que ser mais produtiva (GESTOR “D”).

Na fala acima fica claro que a escola está deixando de refletir sobre objetivos provenientes de decisões coletivas, que levem em conta as vivências, as condições de vida e de trabalho da comunidade escolar, para seguir metas estabelecidas por empresas privadas. De fato, o que ocorre é o cumprimento de normas por parte dos gestores, capaz de “render” resultados meramente quantitativos do desempenho escolar. Somado a isso, toda a responsabilidade da escola recai na figura do diretor.

Concordamos com Laval (2004), quando afirma que:

> O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia (LAVAL, 2004, p. 3, apud FRAGA, 2005, p. 435).

Os gestores deixam de lado o trabalho político pedagógico da escola para se ocuparem exclusivamente dos recursos materiais. Essas ações mostram que eles são vistos, pelo poder público, como líderes escolares, gerentes que devem se preocupar principalmente com o resultado final e não com o desenvolvimento do processo educacional. Contudo Shiroma (2004) alerta para o fato de que essa liderança é de um

tipo particular, cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central. Esse tipo de liderança é meramente técnica, ou seja, centrada no gerenciamento de recursos e de professores.

Outro aspecto considerado importante pelos gestores entrevistados é o fato de eles serem os responsáveis pela verba destinada à escola. Eles se responsabilizam pelas condições físicas da escola, como demonstra a fala dos gestores "A" e "B":

> Uma das prioridades da minha gestão foi regularizar o terreno para poder ocorrer as reformas. E essa regularização dá trabalho, tem que correr atrás, desembolsar verba da escola. Como é desgastante, muito diretor prefere deixar de lado, como era o caso da nossa escola. Só que um problema acontece, terreno irregular não tem verba (GESTOR "A").

> As condições físicas das escolas dependem dos gestores, ele agora é muito autônomo para realizar muitas coisas nas escolas. A escola não recebe uma quantidade grande de dinheiro, mas certos reparos, certas coisas é preciso fazer até com a própria criatividade. Nós pegamos uma escola muito pichada, pegamos uma escola com vidros quebrados, depois nós implantamos um regimento escolar e começamos a punir o aluno. Diminuiu a pichação, diminuiu o vandalismo, quer dizer, se gestões anteriores tivessem tomado as mesmas medidas, hoje teríamos um prédio melhor, é claro que o Governo também deve investir. Nós recebemos um dinheiro para reforma, que não foi suficiente para resolver os problemas que tínhamos, mas se tivéssemos também gestões anteriores mais compromissadas em estar preservando o patrimônio, trabalhando com os alunos e comunidade com certeza os problemas que nós teríamos seriam menores (GESTOR "B").

Os gestores parecem incorporar a responsabilidade que as novas políticas públicas, ditas descentralizadas, transferem para eles. Culpabilizam gestões anteriores pelos problemas da escola. Com essa ação, assumem um discurso condizente com o discurso oficial, ancorado nos princípios de descentralização, de gerenciamento e de responsabilização da escola e de seus sujeitos pelos problemas enfrentados. Giroux (1990) afirma que isso reduz as escolas a um espaço de reprodução social, negando o papel a elas delegado no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma análise crítica da realidade, a fim de capacitar as pessoas a intervirem e transformarem práticas de dominação em participação democrática.

> Eu considero que a autonomia que temos agora, ajudou a conseguirmos recursos e melhorar as condições físicas das escolas. Se existem escolas estragadas e "caindo aos pedaços", a culpa é do gestor que não regularizou o terreno ou não se importa com a escola (GESTOR "G").

Os gestores destacam que um fator importante para melhoria das condições físicas das escolas é a autonomia na busca por soluções. De acordo com a fala dos gestores é possível entender que essa autonomia é instrumental, no sentido de ser mera técnica de gestão, ferramenta capaz de favorecer a eficiência da escola na busca por recursos junto à comunidade e geri-los, mas as decisões políticas e estratégicas continuam centralizadas. De acordo com Contreras (2002), esse tipo de autonomia favorece o individualismo e a regulação do trabalho docente, porque os professores são vistos como meros executores de ações e projetos pensados externamente. Toda a responsabilidade, nesse caso, pelo fracasso ou sucesso dos projetos educacionais recai sobre gestores e professores. É possível perceber, com isso, que a tendência gerencial de gestão escolar aproxima-se dos objetivos proclamados pela reforma do Estado brasileiro na década de 1990, ao enfatizar essa responsabilização como papel dos gestores. Por isso, os entrevistados se responsabilizam pela estrutura física da escola. Saviani (2008) defende que, com a projeção do Toyotismo[7] como condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor conceitos, como "qualidade total" e "vestir a camisa da empresa", do âmbito empresarial para o escolar, redefinindo, principalmente, a gestão escolar. A partir daí, o gestor necessita de uma maior eficiência e eficácia, traduzida na busca por recursos junto à iniciativa privada e no aumento do número de alunos na escola. Nesse contexto cria-se uma situação em que o diretor fica refém de atividades burocráticas e acaba perdendo a visão das ações escolares como um todo, e isso faz diminuir as oportunidades de participação e integração deles no processo político/pedagógico que é de fundamental importância para a escola.

---

[7] Elaborado por Taiichi Ohno, o toyotismo surgiu nas fábricas da montadora de automóvel Toyota, após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, esse modo de produção só se consolidou como uma filosofia orgânica na década de 70. O toyotismo possuía princípios que funcionavam muito bem no cenário japonês, que era muito diferente do americano e do europeu. O toyotismo tinha como elemento principal, a flexibilização da produção. Ao contrário do modelo fordista, que produzia muito e estocava essa produção, no toyotismo só se produzia o necessário, reduzindo ao máximo os estoques. Essa flexibilização tinha como objetivo a produção de um bem exatamente no momento em que ele fosse demandado, no chamado Just in Time. Dessa forma, ao trabalhar com pequenos lotes, pretende-se que a qualidade dos produtos seja a máxima possível. Essa é outra característica do modelo japonês: a Qualidade Total. A crise do petróleo fez com que as organizações que aderiram ao toyotismo tivessem vantagem significativa, pois esse modelo consumia menos energia e matéria-prima, ao contrário do modelo fordista. Assim, através desse modelo de produção, as empresas toyotistas conquistaram grande espaço no cenário mundial (MELLO, 2004, p. 23).

4.4 A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando perguntamos aos gestores sobre a política de formação de professores atrelada ao modelo neoliberal, a resposta para essa pergunta era quase sempre uma referência ao cotidiano da escola. Eles demonstraram dificuldades em refletir sobre o assunto em questão, como exemplifica a fala do gestor "D":

> Essa formação avançou com as novas políticas, a nossa escola foi trabalhar com vários projetos. Acredito que isso chame mais a atenção do aluno por ser mais relevante, desperta o talento do aluno e sua criatividade. E isso motivou bastante o aprendizado em sala de aula e, conseqüentemente, o trabalho do professor (GESTOR "D").

É possível perceber no relato do gestor "D" que essa dificuldade tem a ver com a falta de espaços formativos e coletivos de discussões políticas durante a formação e atuação de professores e de gestores. O gestor demonstrou preocupação com a aprendizagem do aluno e com questões relacionadas ao dia a dia da escola, sem fazer relações com as questões políticas gerais. Consideramos relevante a preocupação com o cotidiano da escola, mas, ao mesmo tempo, concordamos com Zeichener (2008) quando afirma que a ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de preocupar-se com o conhecimento de alunos e professores, é necessária uma maior consciência política para tomadas de decisões que, muitas vezes, ultrapassam questões cotidianas. Por isso, consideramos preocupante que os gestores não reflitam com maior clareza política, porque essas decisões tomadas de maneira acrítica poderão ser equivocadas, privilegiando interesses que não condizem com a luta por melhorias na educação. Entendemos que mesmo não conseguindo mudar todos os aspectos relacionados à educação, é fundamental termos consciência do que está acontecendo para agirmos com responsabilidade social. E isso depende da consciência política que um gestor tenha de questões sociais e de suas responsabilidades, então gerir uma escola é muito mais do que técnicas de gestão.

O gestor "C" também se refere ao cotidiano da escola e critica a formação do professor:

> Para você ter idéia, uma escola do tamanho da nossa não tem quadra de esportes. Então os alunos fazem educação física no pátio, e isso acaba

> gerando problemas de aprendizado, conflito com os professores que estão em sala de aula. E outra coisa, a formação do professor, o professor na faculdade ele é formado distante dos problemas que acontecem aqui, eles ficam estudando muito tempo coisas que não vão encontrar aqui na escola. Por isso, eles precisam de uma metodologia mais próxima da realidade da escola, nem precisa estudar tanta coisa que nunca vai usar aqui. Eu mesmo estudei muita coisa que não precisa, tem que servir para alguma coisa aqui, porque temos muitos problemas graves (GESTOR "C").

A concepção de formação de professores, sob o ideário da reforma educacional neoliberal, parte da prerrogativa de que, no campo educacional, podem ser aplicadas "receitas milagrosas" e a teoria em educação deveria funcionar como "fonte de soluções mágicas". Tais concepções foram assumidas pelos gestores acriticamente. Sendo assim, eles acabam defendendo as "respostas prontas" para solucionar os problemas de ordem social, principalmente os que eles relatam acontecer no cotidiano das escolas. Dessa forma, defendem que a teoria em educação deveria funcionar apenas para resolver problemas da prática.

Certificamo-nos de que essa formação não vai conseguir abarcar todos os problemas que o docente encontrará na escola. Dessa forma, pela análise do relato, observamos que os gestores assumem que, as formações atreladas apenas à aquisição de métodos e técnicas, bastariam para resolver problemas complexos da realidade escolar. Defesa igualmente proposta pela atual política de formação docente, destacada na primeira parte deste trabalho. No nosso entendimento, essa ação está criando as condições para essa adesão acrítica, limitando a possibilidade de um processo formativo mais abrangente e integral, que envolva os gestores em discussões políticas sobre, por exemplo, quais as concepções que sustentam o modelo oficial de formação docente. A formação de professores, neste contexto de desvalorização da crítica consistente à realidade social, toma rumos que levam o professor a visões simplistas da complexa realidade educacional. Na análise de Corrêa (2003), o neoliberalismo é o responsável por favorecer uma espécie de consenso na sociedade:

> O neoliberalismo se desenvolve através de um duplo movimento articulado. De um lado, como estratégia de poder coercitivo pela imposição das reformas neoliberais como solução para a crise dos Estados; ou seja, de um conjunto de estratégias políticas, econômicas, jurídicas, educacionais e sociais baseadas nas teses neoliberais. Por outro lado, como estratégia de poder das idéias, isto é, pela dominação das idéias impondo um novo senso comum para que aceite

> e legitime as reformas neoliberais como sendo solução natural da crise (CORRÊA, 2003, p. 56).

Por isso, entendemos como um desafio e um esforço conjunto das universidades, das escolas e dos sindicatos, a superação de modelos de formação atrelados somente à aquisição de técnicas e métodos individuais. Essa formação deverá se relacionar a questões políticas, históricas e filosóficas, as quais "sustentarão" a reflexão crítica dos gestores. Patto (2004) ressalta que essa empreitada não é fácil, mas é a única possibilidade de "resgate dos professores do lugar secundário em que foram postos pelo tecnicismo nada inocente".

Em contraposição à política oficial de formação docente, baseada na pedagogia das competências, defendemos a reflexão crítica e a clareza política no posicionamento dos gestores, considerados protagonistas de políticas de formação docente, portanto um dos responsáveis por analisarem a realidade e criarem alternativas, por meio de ações políticas, que impliquem no compromisso com uma sociedade mais justa. Para isso, é fundamental que eles disponham de fundamentos capazes de promover a reflexão sobre a realidade, disciplinas como filosofia, história e política são importantes. Contreras (2002) afirma que um professor autônomo reflete não só sobre a ação da prática pedagógica, mas também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente. Acrescentamos também a relevância de estudos específicos que enfoquem a política das políticas educacionais.

Dois gestores criticaram o tecnicismo e destacaram a falta da dimensão ética na formação de professores, como exemplifica o gestor "B":

> O curso de licenciatura está deixando muito a desejar nas questões da ética profissional mesmo, pode ser que o professor até saiba o conteúdo, mas a ética profissional ele não tem, até chegar o ponto de envolver com os alunos (GESTOR "B").

Concordamos com o gestor "B", pois não basta um professor competente para saber fazer, a complexidade que envolve o processo educacional exige que os cursos de formação de professores considerem outras dimensões necessárias para essa formação, como a ética.

Os documentos oficiais concebem a ética como algo ligado à prática, à ação, ao trabalho e ao exercício profissional, como meio para uma determinada finalidade, como exemplifica as diretrizes curriculares para o Curso de Química (licenciatura e bacharelado):

> Com relação à formação pessoal, deve possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político (BRASIL, 2001).

O gestor "E", apesar de ter destacado a questão da ética, o fez de forma técnica, como uma regra a ser seguida:

> Existem diretores que não estão agindo com responsabilidade. Ontem fui entregar o calendário da reposição e tinha diretor repondo dois meses de greve em 15 dias, na minha gestão prezo pela ética e pela moralidade (GESTOR "E").

A dimensão ética está sendo posta de lado em prol de considerações orçamentárias, administrativas e da racionalização da organização do trabalho docente. Situação preocupante, segundo o autor, porque essa dimensão não é um elemento periférico nas ocupações e profissões relacionadas à formação humana, mas está no próprio cerne do trabalho formativo (TARDIF, 2008).

Por isso, consideramos que a construção da responsabilidade ética, na formação docente (inicial e continuada), é importante não apenas em relação ao aspecto pedagógico, mas também em relação às lutas e aos movimentos sociais em que gestores e professores possam se envolver.

4.5 O PLANO DE CARREIRA E O SALÁRIO DOS PROFESSORES

A opinião dos gestores sobre a questão salarial foi unânime na defesa da necessidade urgente de valorização do salário e da carreira do professor.

Como destaca o gestor "D":

> O salário está entre os pontos mais importantes, a secretaria tem que melhorar esse ponto. O professor tem que ser estimulado e valorizado para ensinar, não basta só a escola querer ir dar essa motivação (Gestor D).

Na fala do gestor, está presente a importância da valorização salarial para que o professor tenha condições de realizar seu trabalho. Para ele, o professor teria que ser valorizado pela tarefa de ensinar. Todavia, a implantação de um conjunto de diretrizes neoliberais e consequente reforma dos estados e da educação, a partir da década de 1990, nos possibilitou verificar que a implantação dessas medidas contribuiu para a queda do valor real do salário dos professores, juntamente com a precarização das relações de trabalho dos docentes. Foi nessa época também que a essência de ser bom professor, de ser professor valorizado, deixou de ser tarefa específica de ensinar, aspecto destacado pelo gestor "D", a valorização profissional passa a estar atrelada à aprendizagem do aluno. Em alguns estados brasileiros, como São Paulo, os professores passaram a ser premiados com abonos salariais pela participação em avaliações individuais e também pelas notas dos alunos em exames nacionais, tais quais o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (SANTIAGO, 2009). Dias e Lopes (2003) criticam essa forma de valorização. Segundo as autoras, essa atitude vem provocando individualização e competição entre professores, comprometendo a luta por uma identidade e por valorização docente. Existem gestores que concordam com essa ideia de valorização individual:

> Eu acho que teria que ter provas para avaliar quem é bom professor, e ai melhorar o salário, porque existem professores comprometidos e outros que não são (GESTOR "A").

Apenas o gestor "F" destacou o fato de que o Brasil faz parte de acordos internacionais que não dão importância ao salário dos professores.

> Falta vontade política para melhorar nossos salários. Li um artigo na internet que dizia que os acordos internacionais que o Brasil faz parte não querem aumentar o salário do professor, isso é uma vergonha (GESTOR "F").

O que o gestor "F" afirma é uma realidade vivenciada por nós professores. Nos acordos internacionais, dos quais o Brasil foi signatário, o salário docente constituiu o

tema mais “escorregadio” de todas as argumentações dessas reuniões, quase sempre não foi considerado importante.

O Banco Mundial (1995 apud TORRES, 2000), que participou e influenciou todas as reuniões mundiais sobre educação, defendeu que:

> As escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor, utilizando deste modo menos professores e alocando os recursos destinados aos professores, como salários, a outros insumos que melhoram o rendimento, tais como livros didáticos e capacitação em serviço (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 33 apud TORRES, 2000, p. 130).

Diante dessa pressão externa e de disputas internas, a LDB 9394/96 apontou avanços e recuos no que se refere à valorização do professor. Para financiar os gastos com a educação básica, o governo, nos últimos anos, vem adotando uma política de fundos como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O salário dos professores da educação básica entra nesse financiamento através do FUNDEB (Lei nº. 11494/2007), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) que vigorou de 1988 a 2006. Trata-se de um fundo especial de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo para cada estado e para o Distrito Federal num total de vinte sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e de recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios. Esse recurso é redistribuído para aplicação na educação básica e no salário dos professores. Tem vigência estabelecida, no caso do FUNDEB, para o período de 2007 – 2020, ele redistribui 20% de recursos que já são constitucionalmente vinculados à educação entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas na educação básica. Para os profissionais da educação, seriam reservados pelo menos 60% dos recursos do FUNDEB (BRASIL, 2007).

Davies (2006) ressalta que:

> Com relação à suposta valorização dos profissionais do magistério, da educação ou dos trabalhadores da educação, é bastante frágil a alegação de que isso acontecerá com a vinculação de pelo menos 60% para sua remuneração. Estes 60% não asseguram a valorização, pelo menos no sentido

> de melhoria salarial, mesmo os governos que ganham com o fundo, pelo fato de não serem calculados sobre a totalidade dos recursos vinculados à educação, que são maiores do que a receita do fundo, sobretudo nos governos com receita própria significativa (alguns municipais) e/ou nos casos em que o percentual da Constituição Estadual ou Lei Orgânica municipal for maior do que os 25% dos impostos. Além disso, são nulas as chances de tal melhoria salarial ocorrer no caso dos vários governos que perdem com os fundos (DAVIES, 2006, p. 770).

Outros autores, como Amaral (2001), não são totalmente contrários aos fundos, mas assinalam que, o fato de a proposta estabelecer um volume inicial de recursos, calculado com base em custo/aluno/ano, a partir da definição do salário do professor, "mina" os vários projetos de valorização docente no país. Além disso, essa proposta provoca uma desigualdade na redistribuição dos fundos, já que alguns governos podem ganhar e outros podem perder.

Os nossos entrevistados destacaram o fato de o Brasil, comparado com outros países, investir pouco em educação:

> Existe país da América Latina que investe mais em educação do que o Brasil, e isso tem consequência no nosso salário (GESTOR "C").

A fala do gestor corrobora com a constatação de que o país investiu, em 2007, cerca de 4,6% do PIB em educação. No Chile, esse investimento foi de 7% (OLIVEIRA, D. A., 2009). Concordamos com o gestor "C". Logo, seria significativo para a educação pública e, consequentemente, para a melhoria do salário dos professores a definição de verbas a patamares superiores ao que está estabelecido pelo valor do PIB brasileiro.

O plano de carreira, assim como o salário, é ponto considerado sensível entre os gestores entrevistados:

> No que se refere ao salário e plano de carreira, o professor está ferido na alma, porque alguns até se sentem inferior em relação a outras profissões (GESTOR "B").

> Eu acho que nossa categoria dentro do estado é uma das únicas categorias que tem plano de carreira. O que falta é o estado respeitar esse plano (GESTOR "F").

Apesar de reivindicar melhorias no plano de carreira, os gestores declaram que pouco conhecem sobre esse aspecto:

> Existe o plano de carreira, e temos que agradecer porque tem, existem Estados que não tem. Não o conheço a fundo, mas eu acho que é um avanço, porque é algo que nos respalda. Por exemplo, licença, eu penso em tirar licença para estudar, o plano de carreira lhe garante a licença para estudar. É remunerado para mestrado, doutorado e especialização. É garantido, ao servidor, durante a licença, carga-horária de 40 horas para remuneração. Ao mesmo tempo, tem muitos problemas que precisam melhorar (GESTOR "F").

Pensamos que o não conhecimento do plano de carreira poderá restringir as lutas por melhorias nas condições de trabalho e de salários dos gestores e dos professores. O plano de carreira é lei desde 1997 e poucos sabem disso.

A Resolução nº 03, do CNE/CEB, de 08 de outubro de 1997, revogada pela Resolução nº. 02, do CNE/CEB, de 28 de maio de 2009, fixou diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Buscou-se, com isso, suprir a ausência de tal regulamentação na LDB/96. Desde a criação do primeiro fundo de financiamento, o FUNDEF, em 1996, tornou-se obrigatório, aos estados e municípios, a elaboração de planos de carreira para o magistério (BRASIL, 2009).

No Quadro 3 a seguir apresentamos o plano de carreira dos professores do Estado de Goiás, Lei nº. 13909 de 25 de setembro de 2001.

Quadro 3 - Tabela de salários do quadro permanente do Estado de Goiás

QUADRO PERMANENTE	**Referências / Valores R$**							
CARGO	**CH**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
Professor I	20	433,02	441,68	450,52	459,53	468,72	478,09	487,65
	30	649,53	662,52	675,77	689,29	703,08	717,14	731,48
	40	866,04	883,37	901,03	919,05	937,43	956,18	975,31
Professor II	20	489,59	499,39	509,37	519,56	529,95	540,55	551,36
	30	734,39	749,08	764,06	779,34	794,93	810,83	827,04
	40	979,19	998,77	1.018,75	1.039,12	1.059,91	1.081,10	1.102,73
Professor III	20	656,29	669,41	682,80	696,46	710,38	724,59	739,08
	30	984,43	1.004,12	1.024,20	1.044,68	1.065,58	1.086,89	1.108,63
	40	1.312,57	1.338,82	1.365,60	1.392,91	1.420,77	1.449,18	1.478,17
Professor IV	20	739,96	754,76	769,86	785,26	800,96	816,98	833,32
	30	1.109,95	1.132,14	1.154,79	1.177,88	1.201,44	1.225,47	1.249,98

	40	1.479,93	1.509,53	1.539,72	1.570,51	1.601,92	1.633,96	1.666,64

Fonte: SINTEGO
Elaboração: DIEESE
Vigência da Tabela: a partir de 01/01/2010 até 31/01/2010
Reajuste Mensal: 1,91%
Disponível em: <http://www.sintego.org.br/pdf/Estado_Prof_Jan_2010.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2010.

O plano de carreira dos professores do Estado de Goiás funciona da seguinte forma: a progressão vertical (PI, PII, PIII) significa ascensão funcional conforme graduação e a progressão horizontal (A, B, C, D, E, F, G) relaciona-se aos cursos de extensão. Entendemos ser importante destacar aqui que, apesar do Piso Salarial Nacional Profissional (PSPN) ter sido instituído desde 16 de julho de 2008, Lei nº. 11738, o Governo do Estado de Goiás dividiu o valor desse piso, expondo, com isso, uma clara política de não priorização da educação e, conseqüentemente, valorização dos professores, causando revolta e manifestações por parte desses profissionais.

O gestor "C" destaca essa questão do piso e das progressões:

> Como o salário é pequeno temos que ir fazendo qualquer curso que aparece para mudar de letra ou ter progressão vertical para aumentar 30%. Não acho certo, mas é a forma para melhorar um pouco, porque o governo não deu nem o piso, que é lei (GESTOR "C").

De acordo com a fala do gestor, a progressão na carreira, que deveria significar um incentivo, passa a funcionar como um simples mecanismo de defesa do valor do salário-base docente. E isso está provocando uma "corrida" competitiva por cursos de formação, que, além de provocar desgaste no professor, muitas vezes não acrescentam nada à sua formação.

Outro mecanismo de defesa do salário, destacado pelos gestores, é a tripla jornada de trabalho a que os professores vêm se submetendo:

> Nós estamos sem saída, trabalhamos de manhã, de tarde e à noite para garantir mais um pouco de salário. Muitos professores estão doentes porque sustentam a casa. Na época da greve, fizemos cestas para não passar fome (GESTOR "G").

O gestor corrobora com a ideia de Lüdke e Boing (2004) de que uma forma de defesa aos péssimos salários é o professor se sujeitar a uma jornada tripla de trabalho.

Segundo as autoras, a desvalorização salarial está contribuindo para a precarização do trabalho docente.

> Talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre nossos professores como em países da América Latina, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1165).

Os gestores também questionaram esse declínio da dignidade e da valorização social da profissão docente, como afirmou o gestor "B":

> Nós não falamos nossa profissão, temos vergonha de dizer sou professor disso ou aquilo. O professor está muito desvalorizado e então prefere dizer que é biólogo a professor de biologia. Não é só salário, mas precisa dele também (GESTOR "B").

Sobre essa desvalorização social do professor, destacada pelos gestores, Nóvoa (1997) argumenta que existe uma situação paradoxal: de um lado, uma desvalorização dos professores e de seu *status* profissional, de outro, sua permanência no discurso político e no imaginário social como um dos grupos decisivos para a construção de um futuro diferenciado. Com isso, evidencia-se o sentido da ação docente e a condição real dos professores (baixos salários e intensificação de trabalho). Dualidade que poderá comprometer a construção da valorização social e profissional do professor. Assim como os gestores, entendemos que essa valorização passa também pelo reconhecimento do papel do professor na sociedade.

É importante destacar que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2004) define a valorização docente baseada em pontos que envolvem uma remuneração digna, a partir de um Piso Salarial Nacional Profissional (PSPN), garantia de subsistência do professor em um único emprego; uma formação inicial e continuada de qualidade, capaz de conferir competência e autonomia ao professor; uma carreira que fixe o professor ao sistema de ensino, com uma jornada que confira tempo e espaço de estudo individual e coletivo; uma proposta pedagógica da escola e um compromisso político que propicie identidade profissional.

REFLEXÕES FINAIS

Esta pesquisa insere-se no campo da formação de professores e na política de formação de professores. Cujo objetivo foi analisar o que pensam os gestores estaduais sobre alguns aspectos que compõem tais políticas.

Ao retomarmos a questão norteadora do estudo, pensamos que é necessário contextualizar a formação de professores que inaugura mais um processo de consolidação das inúmeras reformas que se apresentam no cenário brasileiro na década de 1990. Nesse contexto, as políticas educacionais e de formação de professores vêm sendo consideradas instrumentos importantes capazes de serem utilizadas pelo capital para sua consolidação em novas bases produtivas. No Brasil, a reforma destinada à formação de professores, inicia-se com a promulgação da LDB 9.394/96, bem como com a legislação que a sucede. Esse processo não se dá sem lutas e resistências por parte da sociedade, que, nesse embate, vem alcançando alguns ganhos sociais. Todavia, ela continua ainda "prisioneira" dos mecanismos de controle e de exclusão.

A formação de professores, a partir dai, caracteriza-se por novas exigências; é a formação de um perfil que permitirá, aos educadores e gestores, estar em sintonia com as novas necessidades produtivas. O perfil do gestor proposto pelas políticas de formação docente, está sendo configurado de acordo com as políticas como um líder, com competências gerenciais/administrativas e com autonomia para buscar recursos para a escola junto à iniciativa privada. Pensamos que dessa forma o papel que ele poderá assumir no âmbito das políticas educacionais será de mero executor de tarefas pensadas fora da realidade escolar. Porém nossa responsabilidade como pesquisadores/educadores nós conduz à ampliação desse papel técnico/administrativo para um coordenador/mediador com competência técnica e percepção ética e politica ativo na participação e execução das políticas educacionais. Conforme vimos em Contreras (2002), essas novas atribuições são veiculadas no interior de uma concepção "ideologizada" de gestão e de autonomia profissional. Contrapondo-se a essa ideia, o

autor argumenta que a gestão vai muito além de simplesmente executar tarefas administrativas, abrange valores e pretensões com o que se deseja alcançar por meio dela. Concluímos também que a tendência política/democrática de gestão deveria se sobrepor à tendência gerencial de formação, porque a formação política seria importante para que o gestor possa analisar criticamente os conflitos na negociação coletiva dos projetos escolares e também na compreensão da realidade social, política e econômica na qual a escola está envolvida. Mas essa gestão deverá ser pensada de forma coletiva entre professores e gestores, caso contrário poderá ser apenas discurso.

Nesse sentido, no âmbito da formação, a configuração de tais políticas focaliza o processo regulatório em curso na medida em que imprime a necessidade de certificação da competência docente, a ênfase na formação prática, na universitarização e na formação continuada, evidenciando uma concepção fragmentada e técnica de educação, acirrando, ainda mais, a competitividade e o individualismo entre gestores e professores.

Nesse marco, quando analisamos o que pensam os gestores estaduais, por nós entrevistados, sobre os cinco aspectos (formação inicial e continuada dos professores, salário e plano de carreira, política de formação docente e condições físicas da escola) que compõem as políticas de formação docente as opiniões deles aparecem permeadas de conotações neoliberais. Exemplo disso é quando foi perguntado a eles sobre a política de formação de professores atrelada ao modelo neoliberal, a resposta a essa questão era quase sempre uma referência ao cotidiano da escola. Outro exemplo é o questionamento sobre a formação inicial. Uma das questões enfatizadas pelos gestores foi o fato de, na escola, prevalecer somente a prática, e a teoria ficar a cargo da universidade. É como se houvesse um “recuo da teoria”. Isso ocorre pelas novas demandas desse sistema, que podemos anunciar como sendo uma introdução da lógica de mercado, e, portanto, imediatista. A ideia que está por “trás” desses discursos é a de que, as teorias construídas a partir do conhecimento científico, teórico e acadêmico, seriam teorias que valeriam muito pouco para a ação do professor. Pensamos que as políticas educacionais estão “fazendo a cabeça” do gestor.

Isso pode ser atribuído à influência de instituições ou órgãos de formação continuada que por serem agências que têm a educação como finalidade principal reforçam valores e saberes que não condizem com uma perspectiva crítica e política acerca da realidade educacional, além de objetivar a adesão dos gestores aos projetores reformadores. As Secretarias de Educação contratam essas instituições privadas, na maioria das vezes, para realizarem essa formação e alegam que elas são mais objetivas que as universidades. O intuito é disseminar ou implantar projetos educativos contraditórios com os projetos formativos construídos a partir da fundamentação de estudos e de pesquisas.

Vale ressaltar que isso não significa que não existam posições mais críticas. A fala do Gestor "C" ressalta esse aspecto:

> Não podemos aceitar tudo que a secretaria de educação fala que é certo. Temos que tentar analisar as diversas situações, para tomar decisões mais críticas e tentar encontrar soluções para os problemas (GESTOR "C").

Certificamo-nos que é preciso dotar os gestores e os professores de argumentos teóricos que possibilitem uma melhor e maior compreensão das questões políticas, sociais e econômicas em que estamos envolvidos. Por isso, consideramos importante a criação de espaços de discussões coletivas como uma forma de desenvolver um olhar mais crítico e político sobre os aspectos investigados. Espaço capaz de resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente, dimensão essa que está perdida em meio às ações voltadas para individualizar o professor. Esse espaço poderia ser a própria escola, mesmo sabendo dos limites e das possibilidades dessa ação já que não obtivemos sucesso na formação de um grupo, como descrevemos anteriormente. É necessário salientar que a participação das universidades nesses espaços é imperiosa, conduzindo professores e gestores a uma reflexão crítica e coletiva sobre os conceitos que envolvem os projetos educacionais, muitas vezes confusos e com dispositivos legais que "mascaram" concepções de sociedade e de educação.

Concordamos com Oliveira, J. F., Fonseca e Toschi (2004), quando afirmam que:

> Um conjunto de projetos implementados, sobretudo na década de 1990, mostra a coexistência de uma pluralidade de propostas voltadas para a gestão da escola pública, as quais, muitas vezes sob a mesma denominação formal de "gestão democrática", apresentam bases ideológicas diferenciadas, o que aponta para a necessidade do seu desvelamento (OLIVEIRA, J. F.; FONSECA; TOSCHI, p.30, 2004).

Estamos vivenciando um momento em que os gestores estão assumindo papéis cada vez mais complexos nas escolas e também nas políticas educacionais. Eles estão sendo chamados para discussões que envolvem temas importantes, como a construção do PPP e a formação de professores, mesmo que, como vimos durante a pesquisa, a importância desse profissional, nas políticas educacionais vigentes, seja assumir um papel meramente técnico. Em contraponto ao que a eles é delegado, há a necessidade de apoio para que façam escolhas conscientes quanto a fundamentos políticos, filosóficos e ideológicos que permeiam os debates educacionais. Criticamos a formação continuada ofertada a eles através dos cursos pontuais, discutidos por nós anteriormente, que os concebem como gerentes técnicos. Criticamos também as péssimas condições de trabalho a que gestores e professores encontram-se submetidos. Os sujeitos da pesquisa declararam ter clareza da necessidade de melhores salários, mas desconhecem a legislação que embasa os planos de carreira, e isso poderá restringir as lutas por melhorias nas condições de trabalho e de salários. Em função disso, defendemos a necessidade da definição de políticas que garantam melhores condições de trabalho e de formação que propicie discussões entre os professores.

O estudo nos possibilitou refletir sobre ações das políticas de formação docente que sinalizam melhorias para a educação e formação dos professores. Todavia, é necessário ainda o enfrentamento de questões essenciais para um país que deseja uma educação de qualidade, como, por exemplo, o reconhecimento da formação como um processo intelectual e cultural que envolve aspectos de natureza ética e política (FREITAS, 2007).

Nessa perspectiva, acreditamos que é preciso retomar discussões perdidas em meio a tantas responsabilidades assumidas pelos gestores e pelos professores. Ações coletivas entre escolas, professores, universidades e sindicatos devem ser retomadas a

fim de encontrarmos alternativas para a superação dos complexos problemas educacionais. Talvez assim possamos compor uma educação para a cidadania, em que a formação do professor esteja assentada em novas bases, visando contribuir para a consolidação de uma sociedade mais humana, referenciada pela ética e pela justiça social, superando a lógica do mercado que tem, historicamente, regido as políticas públicas em nosso país.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Um novo FUNDEF? As idéias de Anísio Teixeira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 277-290, ago. 2001.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós neoliberalismo:** as políticas sociais e estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANFOPE. **Documento final do X Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2000.

_____. **Documento final do XI Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Florianópolis, 2002, 38p.

BARRETO, M. S. V. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros:** do PROCAD ao PROGESTÃO. 2007. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 249 p.

BOITO JUNIOR, A. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. In: Gerardo Caetano. (Org.). **Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina**. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2006, v. 1, p. 271-297. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICdos.pdf>. Acesso em: 27 maio 2008.

BOURDONCLE, R. La professionnalisations des enseignantes: des limites d´um mythe. **Revue Française depedagogie**, Paris, n. 195, p. 83-115, out./dez. 1993.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. **Coleção de documentos da Presidência da República**, Brasília, 1995. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM >. Acesso em: 09 set. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CES Nº 1303/2001, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 2001. Seção 1, p. 25.

_____._____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,

em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

_____._____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20., n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização. Brasília: Plano Editora, 2002. 195 p.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003. p. 139-152.

CHAUÍ, M. Cultura e Democracia. **Crítica y Emancipación**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

CNTE. **Jornal Mural da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. Brasília: CNTE, maio/jun. 2004. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/pdf/jornal_mural_2004_06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 160 p.

DAVIES, N. FUNDEB: A redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. (especial)

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 130 p.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de Formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o quê (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

ECHEVERRÍA, A. R.; BELISÁRIO, C. M. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2008.

ECHEVERRÍA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de química – a experiência do Instituto de Química na Universidade Federal de Goiás. 30ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 2007. Disponível em: <http://www.sbq.org.br/30ra/wordensino.php>. Acesso em: 26 dez. 2008.

_____. A pesquisa na formação inicial de professores de química – a experiência do instituto de química da Universidade Federal de Goiás. In: ECEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. **Formação superior em química no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2010, p. 25-46.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociologicas sobre profissionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-250.

_____. A formação de professores no contexto da cooperação internacional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CENTRO-OESTE, 4., 2001, Brasília. **Anais**... Brasília: UnB, 2001. p. 104-105.

_____. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira**: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. ANPED, 2008. Disponível em: < http://64.233.163.132/search?q=cache:kVlV5NyF1HEJ:www.grupos.com.br/group/estado/Messages.html%3Faction%3Ddownload%26year%3D09%26month%3D9%26id%3D125252828771390%26attach%3DMAR%C3%8DLIA%252015%2520DE%2520MAR%C3%87O%255B1%255D.doc+%22pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas+para+a+qualidade

+da+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira%22&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&lr=lang_pt>. Acesso em: 20 set. 2009.

FRAGA, A. B. A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais** (UFPB). João Pessoa, n. 9, p. 434-437, set. 2005. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos/alexandrefraga.pdf>.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 89-115.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008. 193 p. 1. reimpressão.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87 p. (Série Pesquisa em Educação v. 1)

GENTILI, P. Na América Latina o neoliberalismo mostrou de forma evidente as perversidades do seu projecto. **A Página da Educação**, Porto, n. 153, p. 11-13, fev. 2006. Disponível em: <http://issuu.com/apagina/docs/apagina153fev2006?mode=embed&layout=http%3A%2F%2Fskin.issuu.com%2Fv%2Fcolor%2Flayout.xml&backgroundColor=FFFFFF&showFlipBtn=true>. Acesso em: 10 jan. 2009.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 279 p.

GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. 1. ed. Barcelona: PAIDÓS/MEC, 1990, 290 p. (Temas de educación)

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 244 p.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009. 128 p. (Coleção Entre Nós Professores).

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa das origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 352 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagem Qualitativa. 1. ed. São Paulo: EPU Editora, 1986, 99 p.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professores/pesquisadores. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. 419 p.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. (Org.). **Educação Continuada**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1995, n. 36, p. 9-20. (Caderno CEDES 36)

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

_____. A reforma da educação superior e o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf >. Acesso em: 13 nov. 2008.

MEC; INEP. **Boletim de Estudos Educacionais do INEP**. Brasília, ano 1, n. 3, set. 2009. 23 p. Bimestral. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/20805948/Na-Medida-Inep-n-3-2009>. Acesso em: 28 jan. 2010.

MELLO, A. F. Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica. **Novos Cadernos NAEA**. Belém, v. 7, n. 1, p. 5-30, jun. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/issue/view/4>. Acesso em: 12 ago. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 389-409.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1997. p. 15-33.

OLIVEIRA, C. B.; GONÇALVES, G. B. B. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. **Revista digital EF y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/precarizacao-do-trabalho-docente-na-argentina-colombia-e-brasil.htm>. Acesso em: 04 jul. 2008.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e reestruturação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n28/politica.pdf>. Acesso em: 05 set. 2009.

OLIVEIRA, J. F; FONSECA, M., TOSCHI, M. S. Educação, Gestão e Organização Escolar: Concepções e Tendências Atuais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Escolas Gerenciadas**: Planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógico em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 21-33.

PATTO, M. H. S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-87.

PERRENOUD, P. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, set. 2000. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html >. Acesso em: 12 ago. 2009.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010, 200 p.

PINHO, M. J. **Políticas de formação professores**: intenção e realidade. Goiânia: Cânone Editorial, 2007, 151 p.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

ROSA, D. E. G.; KHIDIR, K. S. O PDE e a formação continuada de professores. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Escolas Gerenciadas**: Planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógico em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 153-162.

ROSAR, M. F. F.; KRAWCZYK, N. R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 33-47, ago. 2001.

SANTIAGO, T. Serra sanciona lei do reajuste de professores; prova será em Janeiro. **JORNAL FOLHA ONLINE**. São Paulo, 27 out. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u643928.shtml >. Acesso em: 11 nov. 2009.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação). 474 p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1997. p. 79-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256 p.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papirus, 2002. p. 52-74.

SENE, J. E. Reforma Educacionais na América Latina. **Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 105, fev. 2008. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-105.htm>. Acesso em: 13 nov. 2008.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

SHIROMA, E. O.; MOARES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 128 p.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, A. F. **Formação de professores para educação básica no Brasil**: projeto em disputa (1987-2001). 2004. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. 392 f.

SILVA, T. T. (Org.); GENTILI, P. (Org.) . **Escola S.A**. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. 188 p. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>. Acesso em: 27 maio 2008.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-38.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 325 p.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 195-226.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). Tradução de Mônica Corullón. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2009, 175.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho de Pesquisa, Ensino, Extensão e Cultura. Resolução CEPEC nº 731, 5 jul. 2005. Disponível em: < http://www.prograd.ufg.br/uploads/files/Resolucao_CEPEC_2005_0731.pdf >. Acesso em: 14 ago. 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 454 p.

VIEIRA, L. S. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995. p. 27-54.

ZEICHNER, M. K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1997. p. 15-33.

_____. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

A.1 Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

I. Qual a sua idade?

II. Você é graduado em qual área? Onde fez o curso? Há quanto tempo o concluiu?

III. Você fez pós-graduação especificamente em gestão? Em quê? Onde fez o curso? Há quanto tempo o concluiu?

IV. Há quanto tempo trabalha nesta escola e na rede estadual? E há quanto tempo está no cargo de gestor?

V. Qual sua carga horária?

A.2 Aspestos políticos da formação de professores

I. Eu vou fazer um contexto sobre o momento histórico, antes de fazer a primeira pergunta. Bem, na última década o mundo vêm sofrendo várias mudanças: sociais, políticas e econômicas, e a escola não ficou de fora dessas mudanças. Principalmente os professores, eles foram responsabilizados por concretizar essas mudanças e preparar as pessoas para se adequarem. Como conseqüência o papel do professor e sua formação passaram por mudanças. Logo, minha primeira pergunta é a seguinte, como que você está vendo a educação e a formação inserida nesse contexto? faça uma análise política?

II. Sobre plano de carreira dos professores, você conhece? Qual sua opinião sobre o plano de carreira dos professores do Estado de goiás?

III. Sobre o salário dos professores? O que você pensa a esse respeito?

IV. Outra questão importante é sobre a relação da escola com o Poder Publico, com a Secretaria de Educação? Como ocorre essa relação?

V. Consideramos importante as condições físicas das escolas para o exercício da profissão docente, diante disso, como estão as condiçoes físicas da escola?

VI. Sobre o sindicato docente, qual a importância da sindicalização? O que você tem a dizer sobre o sindicato dos professores do Estado de Goiás?

A.3 Sobre a formação de professores

I. A formação inicial é um dos aspectos centrais das políticas de formação docente. É na formação inicial que o professor começa a se

identificar com a profissão. Envolve a aquisição de conhecimentos profissionais específicos, juntamente com conhecimento pedagógico e científico, envolve a aproximação com a escola, futuro local de trabalho do professor, eu gostaria que você colocasse sua opinião sobre a formação inicial, como está acontecendo?

II. E a formação continuada, como ela está acontecendo? Aqui na escola, vocês têm tempo e espaço para estudo e planejamento?

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo