

**SIRLENE MOREIRA FIDELES**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO  
DOCENTE EM JATAÍ-GOIÁS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB  
Campo Grande-MS  
2005**

**SIRLENE MOREIRA FIDELES**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO  
DOCENTE EM JATAÍ-GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação Escolar e Formação de Professores

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariluce Bittar

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande-MS**  
**2005**

**SIRLENE MOREIRA FIDELES**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE  
EM JATAÍ-GOIÁS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariluce Bittar - UCDB

---

Prof. Dr. Fernando Casadei Salles - UNISO

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

À minha família e amigos pelo incentivo nos momentos de cansaço, cuja confiança me levaram à conclusão deste trabalho com amor e alegria.

## AGRADECIMENTOS

De Jataí a Campo Grande e desta para Jataí, realizei muitas viagens, em ônibus comum e rodovias esburacadas, chegando a despendar 2h de viagem num trecho de 90 km. Para freqüentar o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, necessitei do apoio de várias pessoas:

- Professora Dra. Mariluce Bittar, orientadora desta dissertação, cuja retidão, postura intelectual e amiga sempre foi e será um exemplo;

- Minha mãe, pelo carinho, dedicação e amizade, além da motivação para continuar estudando;

- Meu pai (*in memoriam*) que presenciou apenas parte desta minha trajetória, mas que sempre procurou mostrar a importância de estudar, mesmo sem ter freqüentado o primário.

- Rodrigo, que me acompanha há mais de onze anos, e suportou minha ausência durante este período, procurando compreender-me e auxiliar-me nos meus outros afazeres;

- Meus irmãos Alexsandro e Rogerio que também motivaram-me bastante durante esta caminhada;

- Meu afilhado Juan-Peron por, apesar de tão pequeno, compreender que nem sempre era possível dormir na casa da “Dindinha”, pois, tinha ela que estudar;

- As amigas Kátia, Miriam, Eloene, Carina e Milena, nas quais sintetizo o apoio recebido por todos os amigos.

Agradeço ainda:

- Aos professores que se disponibilizaram gentilmente a participarem desta pesquisa;

- Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco;

- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES – pela bolsa de estudos;

- Ao professor Dr. Fernando Casadei Salles, meu primeiro orientador, por contribuir enviando textos para esta pesquisa, sugestões para sua melhoria, além de aceitar ser membro da Banca Examinadora;

- À professora Dr<sup>a</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira por assentir fazer parte da Banca Examinadora, tendo, com carinho e seriedade, feito várias observações necessárias ao aperfeiçoamento desta pesquisa.

E, para finalizar, um agradecimento especial a Deus, por ter-me concedido a oportunidade de frequentar o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, que me auxiliou a crescer como pessoa e, acima de tudo, intelectualmente.

FIDELES, Sirlene Moreira. **Políticas de formação e profissionalização docente em Jataí-GO**. Campo Grande. 2005. 165p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar se as políticas educacionais para a formação de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, contribuíram para a profissionalização docente, no município de Jataí-GO, de 1996 a 2003. Esta problemática inclui-se na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UDCB. Como procedimento metodológico, utilizou-se a análise documental, fontes estatísticas do INEP/MEC e do IBGE, além da pesquisa de campo que usou questionário com questões de múltipla escolha e entrevista semi-estruturada com os professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries da rede municipal de Jataí. Os dados recolhidos foram analisados de acordo com os requisitos da profissionalização docente: formação inicial, continuada, condições de trabalho e desenvolvimento de uma política salarial unificada. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação inicial dos professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, pode ser feita na UFG, já a formação continuada tem sido oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, com os cursos, PCN's em Ação, PROFA e o planejamento pedagógico. Outra possibilidade são os cursos de pós-graduação, mas estes devem ser custeados pelo docente, mesmo os oferecidos pela UFG. Um outro requisito da referida profissionalização são as condições de trabalho, mas estas precisam ser melhoradas, principalmente a jornada de trabalho e a remuneração. Analisou-se a proletarização docente, tese oposta à profissionalização, a qual, de acordo com Enguita (1991), os professores não são profissionais, pois estão numa situação intermediária e contraditória, já que fazem parte das semiprofissões. Face aos resultados expostos, considera-se que as políticas educacionais para a formação de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, contribuem parcialmente para a profissionalização docente, no município de Jataí-GO.

Palavras-chave: Política educacional; formação de professores; profissionalização.

FIDELES, Sirlene Moreira. **Políticas de formação e profissionalização docente em Jataí-GO**. Campo Grande. 2005. 165p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

This research had as objective to investigate if the educational politics to the teachers' formation in the primary education, from the 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades, contributed to the teaching professionalization, in the municipality of Jataí – Go, from 1996 to 2003. This problematic includes in the Research Line from Educational Politics, School Management and Teaching Formation in the master pos-graduation in education program of the UCDB. As methodological procedure, it used the documental analysis, statistic source from the INEP/MEC and from the IBGE, over there the camp research used questionnaire with questions with multiple choice and semi- structured interview with the teachers from the primary school from the 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades from Jataí municipal net. The collected details were analyzed according to the requirement from the teaching professionalization: initial formation, continued, work conditions and development of one salaryal politics unified. The research's result revealed that the initial formation from the teachers from the primary education, from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades, could be done at UFG, and the continued formation has been offered by the Municipal Education Office, with the courses, PCN's in Action, PROFA and the educational planning. Other possibility are the post-graduation courses, but these must be payed by the teaching, even offered by the UFG. Another requirement from the referred professionalization are the work conditions, but those need to be improved, principally, the work journey and the payment. It was analyzed the teaching proletareatization, it is a contrary thesis to the professionalization, wich, according to Enguita (1991), the teachers are not professionals, because they are on a mediator and contradictory situation, it makes part of the semi professions. Face of the showed results, it considers that the educational politics to the teachers' formation from the primary education from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades, they contribute partially for the teaching professionalization, in the municipality of Jataí GO.

**Key-words** : Educational politics, teachers' formation, professionalization.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Magistério de nível médio (1) – Número de escolas, matrículas e concluintes por dependência administrativa – Brasil e grandes regiões – 2002 .....	56
TABELA 2: Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série por grau de formação – Brasil e Regiões – 1991-2002 .....	57
TABELA 3: Relação candidato/vaga por curso segundo a categoria administrativa – Brasil – 1991-2002 .....	58
TABELA 4: Número de cursos de graduação, matrículas e concluintes por curso segundo a categoria administrativa – Brasil – 1991-2002.....	59
TABELA 5: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo e condição de atividade - 2000.....	82
TABELA 6: Número de alunos por turma – no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	84
TABELA 7: Estado de Goiás: Pessoal docente, por nível de formação atuantes no ensino fundamental – 1999-2002.....	86
TABELA 8: Carga horária semanal de trabalho docente em alguns Estados .....	117
TABELA 9: Rendimento médio mensal por tipo de profissão segundo regiões geográficas e Brasil – 2001.....	128
TABELA 10: Cargos e salários do pessoal do magistério do Estado de Goiás .....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação continuada, segundo entendimento dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries — município de Jataí.....	95
Quadro 2: Necessidade de continuar a formação docente, segundo os professores do Ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	101
Quadro 3: Ações propostas pela Secretaria de Educação do Município de Jataí para Viabilizar a formação dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries .....	105
Quadro 4: Políticas de formação continuada utilizadas como mecanismo de Profissionalização docente – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	109
Quadro 5: Papel do sindicato no fortalecimento da profissão – professores do ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	138
Quadro 6: Proletarização da profissão segundo os professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí .....	145

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil etário – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	79
Gráfico 2: Gênero – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	80
GRÁFICO 3: Curso de nível médio– professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	88
GRÁFICO 4: Curso superior – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	89
GRÁFICO 5: Professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries com curso de pós-graduação – município de Jataí.....	99
GRÁFICO 6: Formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Município de Jataí aos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries .....	104
GRÁFICO 7: Participação dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Jataí.....	104
GRÁFICO 8: Regime de trabalho – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	118
GRÁFICO 9: Outra atividade exercida pelos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	120
GRÁFICO 10: Motivo para exercer uma segunda atividade – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	121
GRÁFICO 11: Tempo que trabalha na educação – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	122

GRÁFICO 12: Horas dedicadas à preparação de aulas por semana – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	123
GRÁFICO 13: Horas destinadas ao estudo semanalmente – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí .....	124
GRÁFICO 14: O salário de um turno é suficiente para manter-se dignamente – Professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí .....	126
GRÁFICO 15: Renda mensal – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí... ..	131
GRÁFICO 16: Os recursos físicos e materiais da escola – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí .....	132
GRÁFICO 17: Ambiente de trabalho em sua escola – professores do ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí. ....	134
GRÁFICO 18: Gestão e organização da escola – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí.....	135
GRÁFICO 19: Filiação dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – Município de Jataí.....	137

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO.....	159
ANEXO B: ENTREVISTA.....	162
ANEXO C: RESOLUÇÃO CEPEC Nº 603.....	163

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAJ – Campus Avançado de Jataí

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PROVÃO - Exame Nacional de Cursos

FIESP – Federação das Indústrias de São Paulo

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FMI – Fundo Monetário Internacional

FPE – Fundo de Participação dos Estados

FPM – Fundo de Participação dos Municípios

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação

IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados

ISEs – Institutos Superiores de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LPPE – Licenciatura Plena Parcelada Estadual

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAPED – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – Sistema de Avaliação da Educação Básica em Goiás

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO</b> .....	
	26
1.1 A década de 1990, a LDB e o Plano Nacional de Educação .....	26
1.2 Política de formação inicial e continuada de professores .....	42
1.2.1 Institutos superiores de educação .....	44
1.2.2 Diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica .....	46
1.2.3 Programas de formação continuada .....	61
1.3 Posicionamento da ANFOPE sobre a formação inicial e continuada de professores....	66
1.4 O FUNDEF como expressão da política de formação e valorização de professores ....	70
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JATAÍ: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES, DE 1ª A 4ª SÉRIES, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO</b> .....	
	74
2.1 Características da rede municipal de ensino .....	78
2.2 Formação inicial como condição da profissionalização docente.....	85
2.3 Formação continuada como condição da profissionalização docente .....	93



**CAPÍTULO III**

<b>PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO MUNCÍPIO DE JATAÍ: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONDIÇÕES DE TRABALHO E AUTONOMIA .....</b>	<b>112</b>
3.1 Política unificada de formação dos profissionais da educação.....	112
3.2 Condições de trabalho .....	115
3.2.1 Jornada de trabalho .....	116
3.2.3 Remuneração .....	125
3.2.4 Recursos físicos e materiais .....	132
3.2.5 Ambiente de trabalho, gestão e organização da escola .....	134
3.3 Autonomia do professor .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa as políticas de formação e a profissionalização docente, no período de 1996 a 2003. Embora várias transformações estruturais, (reestruturação produtiva), tenham começado no país no final da década de 1980, optou-se por esse recorte porque é a partir do governo de FHC que essas mudanças vão se consolidando, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996. O ano de 2003 foi escolhido como data final do estudo, primeiro porque abrange praticamente todo o período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e por ser o primeiro ano do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que se autodenomina “democrático-popular”. Definiu-se como objetivo geral: investigar se as políticas educacionais para a formação de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, contribuem para a profissionalização docente no município de Jataí-GO, no período de 1996 a 2003. Os objetivos específicos consistiram em: a) investigar se as condições implícitas no conceito de profissionalização docente estão presentes nas políticas de formação de professores, de 1ª a 4ª séries, no município de Jataí; b) verificar quais são as políticas de formação inicial e continuada de professores, de 1ª a 4ª séries, implementadas no município de Jataí, no período delimitado na pesquisa.

O envolvimento com o tema desta pesquisa ocorreu após o ingresso desta pesquisadora, no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, especificamente na disciplina “Estado, Escola e Sociedade<sup>1</sup>” que motivou os alunos a estudarem textos sobre políticas de formação e profissionalização docente, os quais contribuíram decisivamente para a definição do objeto de pesquisa. Para elaborar o projeto, realizou-se uma pesquisa sobre o Estado da arte da profissionalização docente, para se conhecer a produção sobre a temática e sua contribuição para esta pesquisa, em especial.

Verificou-se que as políticas de formação de professores no Brasil são alvo da atenção de grande número de estudiosos da educação nos últimos anos. Observou-se, também, que nos trabalhos brasileiros mais atuais sobre este tema, não é comum tratar da profissionalização docente de forma mais explícita, o que pode ser confirmado por André et al (1999).

André et al (1999) constatou que as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área, no período de 1990-1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no período de 1992 a 1998, o tema profissionalização foi pouco discutido. A autora conclui que

O tema da *identidade e profissionalização docente* é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos, que se destacam nesse grupo de estudos, são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida. (Ibid., 1999, p. 302, grifo das autoras).

---

<sup>1</sup> A disciplina foi oferecida pelo Programa de Mestrado em Educação da UCDB e ministrada pelo Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, no primeiro semestre de 2003.

Desta maneira, a identidade e a profissionalização docente aparecem como temas emergentes nos últimos anos, abrindo caminho para o estudo de problemas de grande interesse e atualidade, como o que será analisado nesta pesquisa.

Por seu turno, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores divulgou o total de 70 trabalhos, no período 1992-1998. De acordo com André et al:

Os principais temas abordados nesses textos foram: *formação inicial*, com um total de 29 textos (41%), *formação continuada*, com 15 textos (22%), *identidade e profissionalização docente*, com 12 textos (17%), *prática pedagógica*, com 10 textos (14%) e *revisão de literatura*, com 4 textos (6%). Note-se que como nas pesquisas dos discentes, a formação inicial concentra o maior número de trabalhos. Nos periódicos, no entanto, a formação inicial não tem o mesmo destaque. (1999, p. 307, grifo das autoras).

João Ferreira de Oliveira, Valter Soares Guimarães, Mirza Seabra Toschi entre outros, também realizaram uma pesquisa sobre “o Estado do conhecimento do professor na região Centro-Oeste” que abrangeu apenas os programas específicos de pós-graduação em educação, reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e que tiveram seus trabalhos defendidos até o ano de 1998. Os resultados foram os seguintes:

As instituições que mais produziram pesquisa sobre o professor na Região Centro-Oeste foram a Universidade Federal de Goiás - UFG e a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, sendo 23 trabalhos (27%) na UFG e 23 trabalhos (27%) na UFMT; na Universidade de Brasília – UNB foram produzidos 22 trabalhos sobre a temática (26%), na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS foram 09 trabalhos (11%) e na Universidade Federal de Uberlândia – UFU foram 08 trabalhos (9%). Mas, se formos fazer a relação entre o total de trabalhos produzidos em cada programa e qual desses versam sobre o professor, veremos que é na UFG que a proporção de trabalhos é maior, totalizando 23% de trabalhos que estudam o professor em relação aos trabalhos produzidos no programa, ou seja, em relação aos seus próprios estudos. Goiás é o Programa que mais produziu sobre o professor<sup>2</sup>. (OLIVEIRA, et al, 2003, p. 3, CD ROM).

---

<sup>2</sup> A Universidade Católica Dom Bosco – UCDB não foi mencionada na referida pesquisa porque a mesma teve como base os programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES até o ano de 1998 e a UCDB, embora já contasse com seu Programa de pós-graduação, ainda não tinha conseguido o seu reconhecimento oficial, o que ocorreu no ano de 2002.

Outra pesquisa realizada é a de Marli André, Daniela Freire Andrade e Romilda Teodora Ens (2004) com o tema: “A pesquisa sobre formação de professores na região Centro-Oeste – 2002”, teve como referência o ano de 2002. Nesse ano, no Brasil, foram defendidos 1992 trabalhos, desses foram selecionadas 241 dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste na área de educação.

Dos 241 trabalhos defendidos em sete programas de pós-graduação da referida Região, 85 (35,27%) versaram sobre o tema formação de professores, distribuídos da seguinte maneira: 21 nas instituições de ensino superior em Estado do Mato Grosso do Sul, 30 nas instituições de Mato Grosso, 22 em Goiás e 12 no Distrito Federal. Com relação aos subtemas da formação de professores têm-se: na área de formação continuada, há 21 trabalhos, sendo 12 voltados para projetos, propostas, programas, políticas e 9 para saberes da prática pedagógica; 3 estudos referem-se à formação inicial e à formação continuada; 41 estudos sobre a identidade e profissionalização docente, “sendo 5 estudos sobre identidade, 30 sobre concepções, saberes e representação, 1 sobre condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira e 5 sobre política de formação. Na categoria “outro” estão 4 trabalhos.” (ANDRÉ; ANDRADE; ENS, 2004, p. 5, CD-ROM - VII EPECO). Os dados coletados mostram que o tema mais pesquisado nas instituições da Região Centro-Oeste é identidade e profissionalização docente, seguido da formação continuada e formação inicial.

Analisando a produção do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da UCDB, desde as primeiras defesas em 1996 até 2003, constatou-se que o mesmo conta com 113 dissertações defendidas, sendo que 37 versam sobre políticas educacionais e formação de professores. As demais, em número de 76, envolvem temas como: práticas pedagógicas, mapas conceituais, ensino, aprendizagem, educação indígena, alfabetização, avaliação, entre outros. O Programa da UCDB não tem pesquisas voltadas para a profissionalização docente, por isso o tema torna-se relevante, já que o Programa de Mestrado desta Universidade tem

como uma de suas Linhas de Pesquisa: políticas educacionais, formação de professores e gestão da educação, razão pela qual se buscou privilegiar a produção de conhecimentos relacionados às políticas de formação de professores e à profissionalização docente, procurando contribuir para futuros estudos.

Embora o tema seja estimulante, do ponto de vista científico e social, principalmente pelas poucas pesquisas existentes, muitas questões não estavam claras: na apresentação do projeto na disciplina Seminário de Orientação Coletiva, foram feitos alguns questionamentos sobre os termos profissionalização, profissionalidade, profissionalismo, pois todos foram utilizados como se fossem a mesma coisa. Além dessas discussões, o desenvolvimento das disciplinas e a orientação individual levaram a compreender melhor as políticas educacionais e suas vinculações com a profissionalização docente, sendo que esta se desdobra em formação inicial e continuada, condições de trabalho, gestão, remuneração e autonomia.

Os questionamentos realizados pela orientadora e as disciplinas cursadas foram auxiliando no levantamento bibliográfico sobre a temática. Com o aprofundamento das leituras, o objeto de pesquisa foi sendo delimitado, permitindo conciliar o tempo que dispunha com o desejo de que a pesquisa contribuísse para os estudos nessa área de conhecimento.

O procedimento metodológico foi de caráter descritivo/explicativo, pois se procurou investigar se as políticas educacionais, para a formação de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, contribuem para a profissionalização docente no município de Jataí-GO, de 1996 a 2003. A pesquisa explicativa tem por finalidade aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a causa do fenômeno pesquisado. Na pesquisa descritiva, os fatos são observados, registrados, analisados e interpretados. Uma das características dessa pesquisa é a técnica de coleta de dados, realizada principalmente por meio de questionários.

O ponto de partida foi a compreensão das políticas educacionais voltadas para a formação de professores, implementadas no Brasil na década de 1990; posteriormente foram relacionados textos mais específicos sobre temas que se mostravam relevantes, como a LDB/1996, o Plano Nacional de Educação; política de formação inicial e continuada de professores; Institutos Superiores de Educação; diretrizes curriculares; posicionamento da ANFOPE sobre a formação inicial e continuada de professores e o FUNDEF como política de formação e valorização de professores.

Depois das leituras, passou-se à coleta de dados que consistiu na aplicação de questionários e na realização de entrevistas com a finalidade de trazer informações e respostas sobre: “as políticas educacionais para a formação de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, contribuíram para a profissionalização docente no município de Jataí-GO, de 1996 a 2003”?

Para responder a esta indagação, foi elaborado um questionário, (anexo A), com perguntas de múltipla escolha; antes de sua aplicação foi realizado um pré-teste, visando à clareza das questões. Em seguida, todas as escolas municipais de ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, foram visitadas com o objetivo de conversar com os diretores para obter a autorização para entregá-los aos docentes. Depois dessa conversa, no dia e hora determinados por cada diretor, explicou-se aos professores a importância da pesquisa e de suas respostas ao questionário; estes foram entregues para os professores, com a data combinada para o recolhimento. Do total de 208 professores, foram devolvidos 160 questionários. Em seguida as respostas foram tabuladas e confeccionados os gráficos e as tabelas, para posterior análise e interpretação.

Após esta fase, percebeu-se que algumas questões ainda necessitavam de aprofundamento, sendo necessário mais um instrumento de coleta: a entrevista semi-estruturada (anexo B). Esta foi realizada com 30 professores respondentes da primeira etapa

(questionário), e que se disponibilizaram a participar da segunda etapa, pois muitos justificavam falta de tempo para responder a entrevista. Posteriormente, os docentes foram separados entre os que são filiados ao Sintego – Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Goiás – e os que não são filiados a ele, para melhor compreensão das questões ligadas à participação política, bem como à profissionalização docente. A entrevista foi realizada no próprio local de trabalho do professor, com dia e horário marcados, de acordo com a sua disponibilidade.

Paralelamente à pesquisa de campo e à tabulação dos dados, foi feito levantamento de dados estatísticos dos seguintes *sites*: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação – INEP, no qual foram encontrados dados numéricos sobre a quantidade de professores formados no Brasil, nos Estados e no município de Jataí; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, do qual foram colhidos dados sobre a população e rendimento mensal dos trabalhadores de Jataí e o Ministério da Educação – MEC, para consultar a legislação que foi implementada desde a LDB até 2003.

Desse modo, a organização dos capítulos foi construída e, a dissertação, estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, foram analisadas as políticas públicas de formação de professores no contexto do neoliberalismo, e algumas legislações promulgadas após LDB/1996, como o Plano Nacional de Educação, Lei do FUNDEF, Decretos, Resoluções, Pareceres que versam sobre a formação inicial e continuada de professores. Procurou-se, também, mostrar o posicionamento da ANFOPE sobre a formação inicial e continuada de docentes.

No segundo capítulo, investigou-se a profissionalização docente no município de Jataí, buscando, a princípio, traçar as características da rede municipal e, em seguida,



identificar aspectos ligados à formação inicial de professores, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, ressaltando as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação em conjunto com a Universidade Federal de Goiás para a oferta do curso de Pedagogia em Nível Emergencial. Ainda neste capítulo, refletiu-se sobre a formação continuada de professores, situando o seu quadro conceitual e mostrando a diferença de termos como: aperfeiçoamento, treinamento, capacitação, reciclagem muitas vezes utilizados como sinônimos, além de mostrar os programas de formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação vem promovendo.

No terceiro capítulo, analisou-se a profissionalização docente no município de Jataí: política unificada de formação dos profissionais da educação, condições de trabalho (jornada de trabalho, remuneração, recursos físicos e materiais, clima de trabalho, gestão e organização da escola); autonomia e participação política do professor, e a proletarização do trabalho docente.

Finalmente, nas considerações finais, procurou-se demonstrar quais dos requisitos que fazem parte do conceito de profissionalização têm sido implementados pela Secretaria de Educação do Município de Jataí.

## **CAPÍTULO I**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – NO PERÍODO DE 1996 a 2003**

#### **1.3 A década de 1990, a LDB e o Plano Nacional de Educação**

Este capítulo analisa alguns aspectos do neoliberalismo, além de examinar as reformas implantadas no Brasil na década de 1990, tendo como fio condutor as políticas de formação de professores implementadas no país nesse período, com especial ênfase à LDB/1996, ao Plano Nacional de Educação, ao FUNDEF, aos Institutos Superiores de Educação, às diretrizes curriculares nacionais, aos programas de formação continuada e à

formação inicial. Essas reformas são provenientes do modelo neoliberal que vem sendo implantado no país desde a década de 1980, mas com maior destaque na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo. Assim, o estudo do neoliberalismo é importante para compreensão das reformas que vêm sendo colocadas em prática, especialmente no período de 1996 a 2003, que abrange a promulgação da LDB até o primeiro ano de mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

O neoliberalismo<sup>3</sup>, nos anos de 1980, tornou-se uma ideologia dominante nos países de capitalismo avançado. Cada país apresentou suas peculiaridades na implantação do neoliberalismo, uns mais radicais como a Inglaterra e outros menos como os países europeus.

Segundo Anderson analisou “o neoliberalismo nasce logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma contundente reação teórica e política contra o Estado intervencionista do Bem-Estar-Social.” (2000, p. 9). Após vários anos de hegemonia política o “Welfare State” sai de cena abrindo espaço para o neoliberalismo, cujas principais metas podem ser resumidas em: deter a grande inflação dos anos de 1970, recuperar lucros para as empresas, derrotar o movimento sindical, conter os salários, retomar o crescimento da economia mundial e ainda fortalecer os laços de dependência das economias subdesenvolvidas em relação às economias desenvolvidas do mundo.

Além dos objetivos essenciais na área econômica, voltados para a revitalização das economias desenvolvidas do mundo, ainda não alcançados, é incontestável a supremacia política das idéias neoliberais, ainda que submetida à expressiva oposição no campo das políticas públicas, especialmente no da educação. Isso ocorre pelo fato de o neoliberalismo se estabelecer, ao mesmo tempo, como

---

<sup>3</sup> “O neoliberalismo é uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno.” (THERBORN, 2000, p. 39).

política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista, como produto do esgotamento do regime de acumulação capitalista, como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. (GENTILI, 2001, p. 230).

Nessa esteira, é possível compreender Anderson (2000) quando menciona o neoliberalismo como uma crítica veemente ao ‘Estado do Bem-Estar-Social’. Trata-se de uma resposta à crise do próprio sistema capitalista que afeta não somente a vida econômica, mas o seu funcionamento como um todo. Gentili se refere a ela como uma resposta que não se limita às esferas da economia e da política e se estende “à criação de uma nova ordem cultural.” (2001, p. 232).

A reestruturação produtiva<sup>4</sup> começa a surgir no Brasil, na forma como existe atualmente, a partir da década de 1980, quando os empresários lançaram-se no mercado externo. As negociações com outros países passaram a exigir empresas reestruturadas, daí a necessidade de novos investimentos nas áreas que determinavam o ritmo da produção e de controle do produto final, restando às demais partes da empresa permanecer no mesmo estágio que se encontravam antes.

Mas é no governo de Fernando Collor de Melo que o neoliberalismo passou a ser mais propalado por meio de duas áreas bastante demarcadas: no Estado e na economia. Na primeira, por meio da “idéia de substituição do Estado de proteção social pela do Estado mínimo”<sup>5</sup> e na segunda, pela desregulamentação das alíquotas alfandegárias da política de importação vigentes no país.” (FIDELES; SALLES, 2003, p. 3). Apesar da proposição da “idéia de um ‘Estado mínimo’ trazer implícita as idéias de descentralização e privatização da educação, ambas não serão, nesse momento, diretamente acionadas.” (Ibid., 2003, p. 3).

---

<sup>4</sup> A reestruturação produtiva é um fenômeno caracterizado por inovações tecnológicas e organizacionais muito ligado à globalização. As empresas para obterem maior competitividade em nível global se reestruturam.

<sup>5</sup> Esta proposta prevê que o Estado se descomprometa dos direitos sociais, deixando o mercado como regulador das relações sociais e econômicas.

O neoliberalismo tem marcado sua presença no plano econômico por meio de algumas políticas definidas, tais como: reforma administrativa do Estado e pela reforma fiscal do Estado, “[...] eliminando sua condição de agente de produção econômica e de proprietário de ativos econômicos.” (FIDELES; SALLES, 2003, p. 3). Mas esse processo foi impulsionado no decorrer do governo Fernando Henrique Cardoso, quando não só se acelerou a descentralização econômica do Estado, “através de uma política bastante abrangente de desestatização do Estado”, como foram fixados os “marcos para a adoção de novas políticas públicas, dentre as quais a política educacional recebeu destaque especial.” (Ibid., 2003, p. 3).

Com o neoliberalismo, a educação e o conhecimento foram reduzidos “[...] a meros fatores de produção alheios às relações de poder.” (FRIGOTTO, 2000, p.171). Convergindo para essa idéia, o MEC elabora um discurso oficial, “[...] relacionando a reconstrução econômica proposta pelos novos parâmetros da concorrência internacional com a reconversão tecnológica articulada às questões da qualidade total, da flexibilidade da produção e, sobretudo, da formação de novas competências na mão-de-obra.” (FIDELES; SALLES, 2003, p. 3). O objetivo desse tipo de discurso é o aumento da produtividade do trabalho humano. Para isso as reformas se orientaram no sentido da criação de um novo tipo de trabalhador que tenha formação geral, capacidade abstrata, policognição, capacidade de trabalho em grupo e multidisciplinaridade.

Outro ponto das transformações na educação guiada pela política neoliberalizante refere-se aos padrões de gerenciamento presentes no sistema educacional do país. “Para os neoliberais a educação enfrenta hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade.” (GENTILI, 1996, p.17). Assim, a falta de gerenciamento do sistema educacional seria responsável pela “[...] repetência, evasão e analfabetismo funcional, [...]” (Ibid., 1996, p.17). Além disso, para os defensores do neoliberalismo, a falta de um mercado educacional, de concorrência e da instituição de um sistema de prêmios e castigos, que

permitisse a cada participante obter com suas próprias lutas e conquistas individuais os seus resultados, interferiria, ainda, no bom desempenho do sistema escolar. E também uma

[...] reforma administrativa para melhorar a qualidade dos serviços educacionais, um gerenciamento que promova mudanças essenciais nas práticas pedagógicas, para se tornarem mais eficientes; reestruturação do sistema educacional para flexibilizar a oferta educacional; promover mudança cultural na forma de gestão; reformular o perfil dos professores; requalificando-os; e implementando mudanças curriculares. (GENTILI, 1996, p. 18).

Além do sistema educacional, outros sistemas, como o da previdência social e da saúde, estariam enfrentando crise idêntica à educação, por não se encontrarem estruturados em torno de mecanismos de mercado. “A partir dessa maneira de ver, o desafio assumido pelos adeptos da idéia do Estado mínimo, seria o de introduzir nas políticas públicas, o dinamismo que caracteriza a concepção estratégica vigente nos serviços privados.” (FIDELES; SALLES, 2003, p. 4). Em outras palavras, as políticas públicas, entre elas a da educação, estariam sendo propostas, tomando por base o modelo do cliente como referência das relações sociais e a estratégia empresarial como paradigma da gestão política.

Com o neoliberalismo são requeridos novos paradigmas, já que os avanços tecnológicos eram necessários, como também a reorganização do sistema produtivo. Nesse sistema, o Estado fica cada vez mais omissos, deixando o mercado como regulador das relações (produtivas, laborais etc).

Em decorrência dessas novas exigências tecnológicas e organizacionais, faz-se necessário também um novo tipo de trabalhador, com um perfil diferente do exigido pelos modelos anteriores (taylorismo/fordismo). Essa nova exigência de qualificação profissional é uma imposição, por isso fala-se em flexibilidade, trabalho em equipe, formação abstrata e polivalência. Os trabalhadores precisam ser autônomos, polivalentes, com qualificação humana e capacidade de resolver problemas que são novos a todo instante.

Cada modelo produtivo guarda sua própria maneira de ser que se reflete, por sua vez, em uma forma específica de trabalhador. Ou seja, no modelo fordista o trabalhador desempenhava um único serviço, tornando-se dessa forma autômato. O modelo fordista tinha como princípio que uma empresa produziria basicamente um tipo de produto. Para isso, a empresa utilizava-se da dominação das fontes de matéria-prima até os meios de transportes das mercadorias produzidas, e esta produção era feita em massa. No modelo toyotista, no entanto, cuja base técnica transita da mecânica para a eletrônica, microeletrônica e informática, a demanda da produção para o campo da educação transforma-se radicalmente. E o que determina a quantidade a ser produzida é a demanda, a produção é diversificada e pronta para atender aos consumidores.

Para Frigotto, a polivalência, policognição, multi-habilitação e a formação abstrata, competências apresentadas atualmente pelos homens de negócios como as últimas novidades a serem enfrentadas pela pedagogia moderna, não se constituem em nenhuma novidade. (1999, p. 67).

Essa formação polivalente e abstrata é uma demanda frente às novas tecnologias, portanto os “homens de negócios” defendem-na na medida em que é uma exigência para o aumento da produção e manutenção dos empresários no mercado competitivo.

Essa formação abstrata, polivalente, hoje vista como expressão da última novidade pelos empresários “modernos”, nem sempre, no entanto, prevalece no sistema produtivo nacional. Muitas vezes, por circunstâncias diversas, o velho modelo de trabalhador parcelar suplanta a demanda pelo novo trabalhador polivalente e multi-habilitado. “Isto significa falar de um mercado de trabalho intrinsecamente heterogêneo e por extensão, de uma escola também heterogênea, sujeita a uma demanda tão diversificada quanto forem as necessidades cognitivas e comportamentais exigidas pelo sistema produtivo.” (FIDELES; SALLES, 2003, p. 5).

Todas estas transformações decorrentes das inovações tecnológicas têm provocado, nos países de capitalismo avançado e nos países industrializados de Terceiro Mundo, o desemprego estrutural, em que milhões de pessoas ficam desempregadas em razão daqueles avanços.

E, além do desemprego, existe a “subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, vinculados à economia informal, entre tantas modalidades existentes.” (ANTUNES, 2000, p. 52).

Apesar das novas características do trabalho colocarem-se apenas como tendência no mundo da produção, os empresários são unânimes em reclamar da escola uma “revolução cognitiva”. A “produtividade da escola improdutiva” deixa de ser natural para em seu lugar surgir uma escola das “competências”, mais coerente com os pressupostos de funcionamento das novas tecnologias de produção.

Assim novos conceitos são usados pelos homens de negócios e seus assessores: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ - são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 1999, p. 41).

A valorização humana é decorrente da necessidade de adaptar a mão-de-obra ao novo mercado. Esta valorização e os novos conceitos surgem justamente no processo de reestruturação produtiva, sendo esta marcada pela competitividade e avanços tecnológicos que são: “[...] a nova base científico-técnica, formada pela tríade apresentada por Schaff: microeletrônica, microbiologia e sua resultante – a engenharia genética e novas fontes de energia.” (FRIGOTTO, 1999, p. 23). Neste âmbito “os grandes grupos econômicos e os organismos que os representam, ‘os novos senhores do mundo’, ou ‘poder de fato’ (FMI, BID, BM) empenham-se pelo controle privado desta nova base científico-técnica.” (Ibid., 1999, p. 43).



As novas tecnologias permitem a “otimização do tempo, do espaço, da energia”, aumenta a produtividade e, para obtenção destes objetivos, utilizam o sistema *just in time* e *kanban*, visando também a descentralização da produção (“teoria do foco”), que consiste em deixar de produzir certos componentes na empresa para comprá-los de terceiros. (FRIGOTTO, 1999).

Estes avanços tecnológicos têm levado também à exclusão, pois os trabalhadores, que não possuem meios para adquirir esta nova exigência de qualificação humana, não têm condições de se manter no mercado de trabalho. Frigotto utiliza uma imagem criada por Brecht, quando afirma: “a sociedade capitalista parece uma tábua horizontal onde todos são situados em condições de igualdade, mas que vista de perto, manifesta ser uma gangorra”. (2000, p. 46).

A preocupação com a valorização do trabalhador face à reestruturação produtiva já vinha sendo uma invocação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde a década de 1970.

Frigotto (2000, p. 150), citando L. W. Neves (1994, p. 10) destaca:

O empresariado parece estar se dando conta de que o baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população começa a se constituir em obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital, em um horizonte que sinaliza para o emprego, em ritmo cada vez mais acelerado, no Brasil, de novas tecnologias de base microeletrônica e da informática assim como de métodos mais racionalizadores de organização da produção e do trabalho, na atual década.

A preocupação dos empregadores com os empregados deu-se principalmente no final da década de 1980, porém, isto não quer dizer que eles não se preocupavam com a formação dos trabalhadores, pois especialmente a partir de 1930 esta é uma preocupação dos “homens de negócios”. Esta preocupação vem exposta nos documentos da FIESP – Federação das Indústrias de São Paulo, CNI – Confederação Nacional da Indústria, IEL – Instituto Euvaldo Lodi, SENAI, entre outros. Todos estes órgãos produziram documentos apontando a

educação básica como uma necessidade e um dever do Estado, mas que as empresas poderiam colaborar com o poder público para a formação de um novo tipo de trabalhador, tendo em vista a superação do modelo fordista e a exigência de conhecimentos ligados à microeletrônica e à informática.

Outro aspecto comum na ação dos empresários refere-se à escolha da educação básica como prioridade da política educacional do país e a reafirmação do dever do Estado como principal responsável pela sua execução.

Após vários ensaios e manifestações, os empresários representados pelo CNI, SENAI E SESI, apresentam por meio do IEL, o “Projeto Pedagogia da Qualidade”, que objetivava servir como referência das posições da classe a respeito do problema da escolarização da mão-de-obra nacional. Em contraponto a essas colocações, Frigotto alerta para a necessidade de

depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da ‘valorização humana do trabalhador’, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado. (2000, p. 153).

A polivalência é requerida porque a produção flexível é decorrente de “sistemas integrados” e o inesperado não atinge somente um setor da produção, mas todo o conjunto produtivo, por isso a exigência de um trabalhador polivalente e com capacidade de decisão, pois não basta identificar o problema, deve-se ter capacidade de solucioná-lo em equipe. Essa nova qualificação exige do trabalhador maior tempo de escolaridade e melhor qualidade.

Desta maneira, tem-se dois imperativos históricos, por um lado, precisa-se criar uma escola capaz de satisfazer as exigências de um modelo de produção flexível, formando trabalhadores versáteis, com equilíbrio físico-emocional, habilidade de discernimento, comunicação, orientação global, liderança, capacidade de trabalho em equipe etc., e por outro

lado, suprir as deficiências da educação-escolar no Brasil que contam um atraso de, pelo menos, um século na universalização da escola básica.

Nesse contexto, o processo de reforma do Estado no país firmado em “premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas.” (DOURADO, 2001, p. 49). Essa retomada conservadora intensifica, ainda mais, “o quadro em que se encontram as políticas públicas à medida que o Estado, patrimonial, ratifica novos mecanismos e formas de gestão subordinando-os, predominantemente a expansão do capital.” (Ibid., 2001, p. 50).

Em consequência dessas políticas, a partir de 1990, materializa-se um processo de reforma do Estado e da gestão. No âmbito educacional, vivenciam-se transformações no “papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que direcionam o panorama da educação básica e superior.” (Ibid., 2001, p. 50). Nos anos 1990, o país agudiza as ações políticas e as reformas educacionais que têm sua representação maior com a nova LDB – Lei 9.394/96.

Para Dourado (2001), a LDB está assentada nas premissas do neoliberalismo e tem como trinômio: “produtividade”, “eficiência” e “qualidade total”. Nesse sentido, “redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização” (2001, p. 50), a estruturação do ensino em educação básica (educação infantil, educação fundamental e média) e educação superior.

Na gestão de FHC, a prioridade era garantir acesso e permanência na escola. Para isso foram criados programas como: “Acorda Brasil! Está na hora da escola!”, Aceleração da Aprendizagem, Guia do livro didático (1ª a 4ª séries), Bolsa-Escola, sendo este, na visão do MEC, o programa com maior possibilidade de atender a prioridade de acesso e permanência, já que consiste em oferecer auxílio financeiro à família com criança em idade escolar, que

tenha renda inferior a um salário mínimo estipulado pelo programa. Esta Bolsa está condicionada à matrícula e à frequência dos filhos na escola.

Com relação ao financiamento, o MEC criou vários programas: Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); Renda Mínima; Dinheiro Direto na Escola; Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Outros programas destinam-se à adoção de tecnologias de informação e comunicação: Programa Nacional de Informática na Escola; Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (PAPED) e TV Escola.

A avaliação também foi uma das preocupações do governo federal que implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão).

No plano da gestão, procurou priorizar a Municipalização, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o programa de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC, além de estimular a autonomia nas escolas.

Houve também a preocupação de transferir responsabilidades aos Estados e municípios, procurando minimizar o papel da União. Além de transferir responsabilidades para as esferas estaduais e municipais, estimulou as parcerias com a sociedade civil como, por exemplo, o programa “Amigos da Escola”. Todas estas mudanças nas políticas educacionais são decorrentes do afastamento do Estado, que pretende deixar a cargo da sociedade civil o financiamento da educação no país.

Finalmente, podem também ser entendidos como parte da política educacional implementada pelo governo de FHC os programas Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Alfabetização Solidária.

As mudanças socioeconômicas já mencionadas trouxeram novas exigências e alterações para a vida dos professores, bem como para sua formação. Desse modo, esse profissional não pode limitar-se a reproduzir os conhecimentos e técnicas que aprendeu durante sua formação, mas deve ser um profissional que, além de possuir conhecimento específico e pedagógico, tenha possibilidade de ponderar sobre as relações determinadas no processo ensino-aprendizagem, como também sociais, políticas e culturais.

A mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho. (ESTEVE, 1995, p.100).

Assim, vai sendo desenhado um novo perfil para o professor da escola básica, com exigências cada vez maiores de habilidades, competências e responsabilidades. Entretanto, até o final da década de 1990, não se notavam grandes transformações nos cursos de licenciatura.

Para Dourado, a situação dos professores no país caracteriza-se, historicamente, “por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente.” (2001, p. 51).

O ideário da reforma confere ao professor um protagonismo essencial. Por outro lado, delega-lhe a responsabilidade pelos males do sistema público de ensino e também a possibilidade de exterminá-los.

Assim, as agências formadoras e seus respectivos cursos, normal em nível médio, e de licenciaturas, no superior, foram tidas como inadequadas. O art. 62 da LDB afirma que a formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deverá ocorrer em nível superior, mas se admite a formação em nível médio, habilitação

magistério. Porém, o art. 87 da mesma legislação recomenda que ao finalizar a “Década da Educação”, em dezembro de 2006, o país tenha todos os professores com formação em nível superior.

Seguindo esse pensamento, de que as agências formadoras eram inadequadas para formar os professores, procurou-se colocar em prática os Institutos Superiores de Educação, solução esta já mencionada na LDB nos arts. 62 e 63.

Em 6 de dezembro de 1999, por meio do Decreto nº 3.276, art. 3º, § 2º, o governo determinou que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.” (BRASIL, 1999, p. 1). Essa medida provocou a indignação dos educadores do Fórum em Defesa da Formação de Professores, das universidades, do Conselho Nacional de Educação, que julgaram abusivo atribuir exclusividade dessa formação aos cursos normais superiores. Ante a tantas críticas, o governo recuou e por meio de um novo Decreto, o de nº 3.554, de agosto de 2000, no art. 1º, estabeleceu que o § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276/1999, vigoraria com a seguinte redação: “§ 2º - A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.” (BRASIL, 2000, p. 1). Esse decreto retirou a exclusividade da formação de professores de ser realizada nos cursos normais superiores, passando estes a serem o *locus* preferencial dessa formação.

Além de a LDB criar os Institutos Superiores de Educação, trouxe em seu artigo 67 que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do

desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 29).

De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, a valorização só é possível por meio de uma “política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: - a formação profissional inicial; - as condições de trabalho, salário e carreira; - a formação continuada.” (BRASIL/PNE, 2001, p. 73). Nesse sentido, o diagnóstico feito antes da elaboração do Plano Nacional de Educação, apontou como necessário para uma educação de qualidade a melhoria do ensino e a valorização do magistério.

Assim, a qualificação dos professores é um dos maiores desafios do Plano Nacional de Educação. “A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade.” (BRASIL/PNE, 2001, p. 76). Esses avanços só poderão ser alcançados com a valorização dos professores, já que os docentes exercem um papel determinante no processo educacional.

O Plano Nacional de Educação fixa que a valorização do magistério implica, pelo menos, nos seguintes requisitos:

- \* uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- \* um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- \* jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- \* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- \* compromisso social e político do magistério. (BRASIL/PNE, 2001, p. 77).

A formação profissional, formação continuada, jornada de trabalho e salário condigno devem ser requisitos assegurados pelo poder público, já o último requisito depende

do professor, que é o compromisso com a formação dos alunos como cidadãos, a participação política, o trabalho em equipe e o envolvimento com a escola.

O PNE traz também os objetivos e metas da formação e valorização docente: o Plano estabelece a jornada docente na meta número 2: “implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar”. (2001, p. 79). Como se pode notar, a redação contém o advérbio “gradualmente”, isso pode enfraquecer a referida meta, tornando o ritmo de implementação muito vagaroso e ainda a condição “quando conveniente” pode simplesmente tornar letra morta essa meta já que, por várias razões, principalmente pela perspectiva orçamentária, os Estados e municípios poderão não julgar conveniente a referida implementação.

No aspecto relativo à formação dos professores, a meta 7 estabelece que “a partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.” (BRASIL/PNE, 2001, p. 80). Essa formação do corpo docente das escolas deve assumir claramente a diretriz que prevê a formação dos professores de todos os níveis e modalidades da educação básica em cursos superiores e, de preferência, em universidades.

Quanto às condições de trabalho, levando-se em conta que o FUNDEF – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 – determina que 60% dos recursos sejam destinados à remuneração dos professores, a duplicação do percentual do Produto Interno Bruto – PIB possibilitará a implementação da carreira do magistério da educação básica com salários dignos, instituindo a jornada de trabalho de 40 horas em uma única escola, sendo computadas, nessa jornada,



além das horas de aula, o tempo destinado à sua preparação, à avaliação, às reuniões pedagógicas, ao atendimento aos alunos e à participação na gestão da escola. (meta nº 3).

O PNE procurando solucionar o grave e relevante problema da formação de professores propôs, na meta nº 17, a “garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos”. (2001, p. 81). Nessa meta, o enunciado traz a “habilitação de nível médio” como uma das possibilidades de formação de professores, e o art. 62 da LDB também menciona a mesma coisa, já o art. 87, § 4º, da LDB, determinou que até o final da década da educação só seriam admitidos no exercício do magistério profissionais formados em nível superior. Esse encaminhamento sinaliza que na elaboração do PNE, provavelmente tenha prevalecido a interpretação que afirma que as disposições transitórias não podem prevalecer sobre o disposto no corpo da lei.

A meta nº 18 fixa que deve-se “garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas”. (BRASIL/PNE, 2001, p. 81). As metas mencionadas demandam o retorno à escola dos profissionais de Educação Infantil e do Ensino Fundamental que não tenham concluído o Ensino Fundamental e Médio, por meio de programas supletivos especiais e também de programas de formação em serviço.

Segundo resultados da “Estatística dos Professores no Brasil”, dos docentes que atuam nas creches brasileiras, 71,3% têm curso magistério completo e apenas 14,7% possuem licenciatura. Nas pré-escolas, 64% dos docentes têm magistério e 22,5% possuem curso de

licenciatura. E, no ensino fundamental, 64% dos docentes possuem magistério e 26,4% têm licenciatura. (BRASIL/INEP, 2003). Esses dados revelam o quanto o país ainda precisa melhorar.

Segundo Brzezinski (2003), o descompromisso da União com a política de formação de professores e valorização do magistério da educação básica, pode ser visto a olho nu, pois das 27 metas estabelecidas no PNE nenhuma é de responsabilidade da União, “[...] dez delas exigem a parceria do MEC com outros setores governamentais e dezessete são de exclusiva responsabilidade dos Estados, Municípios ou das organizações da sociedade civil.” (2003, p.29).

## **1.2 Política de formação inicial e continuada de professores**

Este item analisa as políticas de formação inicial e continuada de professores, implementadas desde a promulgação da LDB/1996 até o ano de 2003.

“Em sociedades como a nossa, a política educacional, muito mais que um rol de metas e planos setoriais, é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana.” (MARTINS, 1994, p. 11). Dessa maneira, “a política educacional tem muito a ver com o contexto e a organização política de cada sociedade, e o perfil depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela existe”. (1994, p. 29).

Para Menezes (2001), “política educacional é o conjunto de instrumentos legais, de diretrizes e de orientações, assim como de medidas que, com uma certa finalidade, tornem

possíveis recursos humanos e materiais.” (2001, p. 35). Esse é o conceito que será adotado nessa dissertação.<sup>6</sup>

Assim, faz-se necessária a análise dos institutos superiores de educação e das diretrizes curriculares nacionais, como políticas educacionais que contribuem para a formação de professores, no contexto de um governo neoliberal que procurou adequar essas políticas ao mercado.

---

<sup>6</sup> Para analisar a legislação sobre a formação de professores, é necessário delimitar a produção legal referente à formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries. Assim, inicia-se com a LDB e alguns documentos legais posteriores:

- \* Lei 6.494/77 - dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do “2º Grau e Supletivo” e dá outras providências;
- \* Decreto 87.497/82 - regulamenta a Lei 6.494/77, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do “2º Grau e Supletivo” e dá outras providências;
- \* Lei 9.424/1996 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
- \* Decreto 2.264/97 - regulamenta a Lei nº 9.424/96, no âmbito federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e determina outras providências;
- \* Resolução - CNE nº 03/97 - fixa diretrizes para o novo plano de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- \* Resolução CNE 1/1999 - trata dos Institutos Superiores de Educação;
- \* Parecer CNE/CP nº 9/2001 - define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena;
- \* Parecer CNE/CP nº 27/01 - que dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE/CP9/01, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena;
- \* Parecer CNE/CP nº 28/2001 - fixa a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena;
- \* Lei 10.172/2001 - aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- \* Resolução CNE/CP nº 01/2002 - dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena;
- \* Resolução CNE/CP nº 02/2002 - determina a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
- \* Resolução CNE/CEB nº 1/2003 dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9.394/96, e dá outras providências;

Além dos programas de formação continuada PROFA e PCN's em Ação.

### 1.2.1 Instituto Superior de Educação

A formação de docentes junto aos Institutos Superiores de Educação para as séries iniciais do ensino fundamental ainda tem gerado dúvidas acerca de suas conseqüências na formação desses professores.

O art. 1º da Resolução CNE nº 1/1999 define os cursos e os programas oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação:

- I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;
- V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica. (BRASIL, 1999, p. 1).

A referida Resolução não faz menção à pesquisa nesses Institutos, embora no artigo 1º, § 1º, incisos I e III, estabeleça: “I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional.” (BRASIL, 1999, p. 1). Essa proposta de formação oferecida pelos Institutos Superiores de Educação ser dissociada da pesquisa vem sendo questionada, essencialmente, por dissentir das outras Instituições de Ensino Superior, que primam pela pesquisa e titulação dos professores. Embora algumas associações de professores e instituições de ensino superior aceitem que possam ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores para formação, oferecidos pelas universidades, outros consideram que estes institutos podem provocar uma formação sem qualidade em face do destaque numa formação voltada mais para a prática, desvinculada da habilidade de pesquisa.

A LDB, em seu artigo 62, estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL/LDB, 1996, p. 29).

Neste caso, em nada mudou a situação historicamente vivida com relação à habilitação específica para o magistério da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. Uma inovação foi apresentada na atual LDB, que é a formação de professores no Curso Normal pelos Institutos Superiores de Educação (art. 62 da LDB), como alternativa a universidade. Esta formação é regulada pelo art. 63:

Os institutos superiores de educação manterão:

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

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 30).

Os institutos superiores de educação, ao que tudo indica, foram criados para desafogar as universidades públicas e desobrigar o governo federal do oferecimento de cursos superiores para formação de professores no âmbito da universidade, permitindo com esta atitude a formação de docentes desvinculados da pesquisa e do debate acadêmico.

Para a ANFOPE a criação desses cursos e instituições destinados à formação de professores fazia parte da estratégia do governo de Fernando Henrique Cardoso, para cumprir as exigências dos organismos internacionais. Segundo a Associação, a reforma, no campo da formação de professores satisfaz dois objetivos básicos:

- a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola;
- b) separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica. No caso do Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de pedagogia, transformando-o exclusivamente em bacharelado – um curso de excelência para formar exclusivamente profissionais da educação qualificados no campo da produção de conhecimento e/ou atuação em outros espaços profissionais. (ANFOPE, 2000, p. 17).

Considerando que a formação inicial é um momento importante para a construção da identidade profissional, a determinação de que essa formação seja feita nos ISE's e não nas universidades dificulta a profissionalização docente no país, pois impede que os professores exercitem a atividade de investigação científica, já que nesses Institutos a pesquisa não é obrigatória. Esse afastamento da formação de professores das universidades leva a crer que a luta travada pela ANFOPE, ANPEd, outras associações, sindicatos, professores e pela sociedade civil desde a década de 1980, em defesa dos cursos de formação de professores no âmbito das universidades, sofreu um severo revés.

### **1.2.2 Diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica**

O Parecer CNE/CP (Conselho Pleno) 9/2001 fixou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse documento reúne as noções apresentadas nos debates sobre a importância dos docentes no processo educativo, expõe a “base comum” de formação de professores enunciada em diretrizes, que viabilize a mudança dos modelos atuais, a fim de:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2001, p. 4-5).

Ainda, segundo o mesmo Parecer, além das modificações indispensáveis nos cursos de formação de professores, a qualificação profissional dos docentes só vai melhorar caso as políticas educacionais “objetivem”:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (BRASIL, 2001, p. 5).

As diretrizes curriculares estabelecem as competências, técnicas e as habilidades necessárias para o exercício da docência, mas não basta que o profissional domine-as, é necessário que ele saiba generalizar das partes para o todo e vice-versa, transpondo estes conhecimentos para sua prática. As diretrizes determinam também que os currículos dos programas de formação inicial destes professores deverão ter identidade própria, de maneira que não coincidam com os programas dos cursos de bacharelado e dos cursos de formação de especialistas em educação.

O Parecer 09/2001 trouxe como eixo principal a aprendizagem, dando ênfase na prática e na experiência.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível. Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica. (BRASIL, 2001, p. 35).

A Resolução do CNE/CP (Conselho Pleno) 01/2002 dispõe sobre a organização dos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, a serem observados na organização da instituição e dos programas curriculares desses estabelecimentos de ensino.

A organização curricular das instituições deve observar as orientações dispostas no art. 2º da Resolução:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
  - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
  - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
  - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
  - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
  - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
  - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002, p. 1).

Estas orientações devem fazer parte do currículo escolar, pois o desenvolvimento de atividades de projetos que visem o enriquecimento cultural e aprendizagem do aluno, bem como o aprimoramento de práticas de investigação devem ser estimulados; além disso o uso de tecnologias e o trabalho em equipe são importantes para o exercício da atividade docente.

Para implementar a organização dos cursos das instituições formadoras, estas são obrigadas a seguir os seguintes princípios, estabelecidos no art. 3º da Resolução:



- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002, p. 2).

A ANFOPE (2000) considera que no contexto das diretrizes curriculares o termo competência como núcleo central do processo de formação de professores restringe sua atividade profissional a um saber prático, simplista e prescritivo. Assim, reforça a formação tecnicista visando a organização de um

sistema de avaliação, certificação de cursos, diplomas e competências como regulador dessa formação, sem considerar que para o pleno exercício profissional e bom desempenho é preciso que sejam dadas algumas condições objetivas, tais como formação inicial e continuada, condições de trabalho e salário. (ANFOPE, 2000, p. 2).

Assim, a formação baseada em competência por si só não garante um desempenho satisfatório, é necessário que o professor tenha formação inicial, continuada, condições de trabalho, remuneração, autonomia e práticas de organização e gestão.

Na elaboração do projeto pedagógico dos Cursos de Formação Docente, devem estar presentes competências que desenvolvam:

- I- O comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- A compreensão do papel social da escola;
- III- O domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- O domínio do conhecimento pedagógico;
- V- O conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- O gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 3).

Dessa maneira, a formação de professores fundamentada nas competências, desenvolve uma visão reducionista, fragmentada e pragmática em que uma lista de itens devem ser aprendidos pelos docentes para o exercício da atividade profissional. Além disso, as competências permitem maior controle dos conteúdos ensinados no momento da avaliação. Nesse sentido, o currículo fundamentado em competências tem sido proposto associado à idéia de avaliação, portanto a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e das diretrizes curriculares têm se complementado com os sistemas de avaliação.

Ao tratarem da concepção nuclear de competência, as Diretrizes Curriculares deixam claro que

não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (BRASIL, 2001 p. 29).

A Resolução 1/2002, em seu art. 6º, § 3º, define os conhecimentos exigidos para o desenvolvimento das competências:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002, p. 3-4).

Ainda nessa Resolução no art. 11, há menção aos eixos norteadores que serão utilizados na organização da matriz curricular e a “alocação dos tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada”:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, 2002, p. 5).

A carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 28/2001 e pela Resolução CNE/CP 02/2002. Ficando definido no art. 1º da Resolução, a carga horária dos cursos de formação de professores.

Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002, p. 1).

Além das diretrizes curriculares, o Parecer 28/2001 e a Resolução CNE 2/2002 instituem a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O art. 1º da Resolução determina que a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será realizada por meio da integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, com a articulação teoria-prática.

O Conselho Pleno alterou a redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, nos seguintes termos:

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. (...). Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.” (BRASIL, CNE/CP 27/2001).

O art. 82 da LDB determina que: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. (BRASIL, 1996, p. 37). E ainda que o estágio realizado nas condições deste artigo não cria vínculo de emprego, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, ter seguro contra acidentes pessoais e cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

A Lei 6.494/77, regulamentada pelo Decreto 87.497/82, refere-se ao estágio curricular de estudantes. Este decreto, em seu art. 4º letra “b”, dispõe sobre o tempo do estágio curricular, determinando que este não poderá ser inferior a um (1) semestre letivo e, na alínea “a”, explicita a obrigatoriedade da inserção do estágio no cômputo das atividades didático-pedagógica.

Já o § 1º do art. 1º da Lei 6.494/77 determina que: “Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem comprovadamente, estar freqüentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial.” (BRASIL/CLT, 2004, p. 458). O estágio é importante para o desenvolvimento do acadêmico, pois proporciona a oportunidade de trabalhar e ao mesmo tempo receber ensinamentos. Os alunos que trabalham no exercício regular da docência na educação básica poderão reduzir a carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. O total mínimo de 2800 horas não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 (três) anos letivos de formação. E ainda deve ser observado o que dispõe o art. 47 da LDB:

“na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.” (BRASIL, 1996, p. 23).

Entretanto,

os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (Art. 47, § 2º da LDB). (BRASIL, 1996, p. 24).

A Resolução do CNE 1/99 contribuía para a banalização da formação docente, dispondo em seu art. 7º, § 2º que: “a duração dos cursos de licenciatura será de no mínimo 3.200 horas-aula, computadas as partes teórica e prática.” E os “concluintes em curso normal de nível médio, com pelo menos 3.200 horas de duração, terão assegurado o aproveitamento de estudos para efeito de atendimento do mínimo estabelecido no § 2º deste artigo até o limite de 800 horas.” (art. 6º, § 5º). E ainda: se esse mesmo aluno pudesse comprovar experiência docente na educação básica, a critério da instituição formadora, ele poderia reduzir mais 800 horas de sua formação. (art. 9º, § 2º). Assim, a carga horária de 3.200 horas poderia ser reduzida para 1.600 horas. Mas, a partir de 2002, com a Resolução nº 2, esta aberração deixou de existir, pois a referida Resolução, como mencionado, estabeleceu a carga mínima desses cursos, em 2.800 horas. Desse total, só podem ser deduzidas 200 horas de estágio, mediante comprovação de experiência prática pelo licenciando, reduzindo a duração mínima para 2.600 horas. Esse total ainda está bem longe das 3.200 horas defendidas pelo movimento dos educadores, mas em relação à Resolução 1/99 significou um considerável avanço.

Os cursos de formação inicial de professores, em nível médio ou superior, têm como finalidade formar pessoas habilitadas para o exercício da profissão de professor, mas vários autores (GATTI, 1999; MELLO, 1985; PIMENTA, 1994) criticam esses cursos, principalmente por realizarem o ensino distante das necessidades formativas dos professores.

Para Ludke (1996), a formação inicial do professor deve ser considerada como introdutória, sem a preocupação de formar um professor com todos os conhecimentos, ou seja, completo.

O que nos ocorre, como sugestão explicativa no momento, é a importância de assinalar a formação inicial, como o nome já diz, apenas como preparação inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para qual não está aparelhada. (...) Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem abarcar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais eficiente, assumindo a especificidade desse caráter inicial (LÜDKE, 1996, p. 37).

Embora a autora aponte a formação inicial como uma preparação que não tem finalidade de ser completa, essa afirmação pode ser arriscada se as instituições de formação de professores começarem a banalizar esse nível de ensino.

A formação inicial pode ser realizada em cursos normais, habilitação magistério ou nos cursos de licenciatura. As pesquisas realizadas por Gatti (2000) demonstram que o ensino médio, habilitação magistério vem sofrendo uma crescente descaracterização face a sua natureza ambígua, bem como, as licenciaturas que em sua maioria são ofertadas por instituições isoladas com qualidade duvidosa e nas universidades onde são consideradas “cursos menores”.

Para Gatti, esses problemas são provenientes da maneira como os cursos de nível médio, habilitação magistério, foram implantados no país, “em função do desenvolvimento econômico, de alternativas profissionais variadas, ao lado do crescente desprestígio salarial da profissão Magistério.” (Ibid., 2000, p. 42). E ainda, o aumento da demanda por educação, que traz consigo a necessidade de mais professores, foi feita de maneira precária e não “redundou em políticas de melhoria das condições de exercício do Magistério e de apoio à melhor qualificação dos formadores de formadores”. (Ibid., 2000, p. 42).

No período de 1991 a 1996, houve crescimento do número de escolas de nível médio, habilitação magistério, que de 5.130 passou para 5.550, mas de 1996 a 2002 diminuiu

para 2.641, com a redução de mais da metade do número de escolas e da quantidade de matrículas. Esta redução foi atribuída à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz, como mencionado, a progressiva exigência de formação em nível superior para todos os docentes. (MEC/INEP, 2003).

Tabela 1

**Magistério de nível médio (1) – Número de escolas, matrículas e concluintes por dependência administrativa – Brasil e grandes regiões – 2002.**

Unidade Geográfica	Total			Pública			Privada		
	escola	matrícula	Concluinte (2)	escola	matrícula	Concluinte (2)	escola	matrícula	Concluinte (2)
Brasil	2.641	368.006	124.776	2.050	331.086	108.544	591	36.920	16.232
Norte	281	41.809	17.855	270	40.975	17.649	11	834	206
Nordeste	1.174	194.090	57.081	939	171.614	49.088	235	22.476	7.993
Sudeste	728	84.858	33.731	500	78.748	28.479	228	6.110	5.252
Sul	296	35.959	9.717	194	28.832	7.265	102	7.127	2.452
Centro-Oeste	162	11.290	6.392	147	10.917	6.063	15	373	329

Fonte: MEC/Inep. Estatística dos professores no Brasil, 2003, p. 8.

Notas: (1) Magistério de nível médio inclui curso normal, habilitação em magistério.

(2) O número de concluintes refere-se ao ano de 2001.

Existiam no Brasil 2.641 escolas de nível médio, com habilitação magistério formando docentes, das quais 2.050 públicas. A Região Nordeste contava com o maior número de escolas, concentrando 1.174 unidades que atendiam a 194.090 alunos. Esta Região representava 53% das matrículas do magistério de nível médio no país. Em 2001, foram formados 124.776 professores, sendo que 108.544 em escolas públicas.

Se a Região Nordeste era a que concentrava o maior número de escolas de nível médio com habilitação magistério, o Centro-Oeste era a região que menos tinha escolas nesse nível de ensino, com apenas 162 estabelecimentos, dos quais 147 escolas públicas. Em 2001, foram formados 6.392 professores, dos quais 6.063 em escolas públicas.

Como mencionado em linhas pretéritas, no período de 1991 a 1996 houve aumento do número de escolas e, também do número de matrículas, mas do mesmo modo, com a redução do número de escolas, houve também o decréscimo na quantidade de matrículas de 1996 a 2002, que era de 851.570 e passou para 368.006.

Tabela 2

**Percentual de funções docentes que atuaram no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série por grau de formação – Brasil e Regiões – 1991, 1996 e 2002.**

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até fundamental	Médio		Superior	
			Com magistério	Sem magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
	1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
	2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4
Norte	1991	39,3	53,0	4,5	0,1	3,1
	1996	33,3	60,1	3,9	0,4	2,3
	2002	5,6	85,8	2,0	1,3	5,3
Nordeste	1991	31,8	57,8	4,3	0,2	5,9
	1996	27,7	61,5	3,0	1,0	6,8
	2002	5,1	77,1	2,8	2,6	12,3
Sudeste	1991	3,6	61,9	5,6	1,5	27,4
	1996	3,0	63,5	2,2	2,6	28,7
	2002	0,8	53,4	2,6	4,8	38,4
Sul	1991	9,0	51,9	7,6	1,0	30,6
	1996	5,5	56,7	5,7	2,5	29,6
	2002	1,1	50,3	3,4	5,9	39,4
Centro-Oeste	1991	17,3	54,0	9,8	1,8	17,0
	1996	11,4	58,2	4,2	2,6	23,7
	2002	1,7	50,8	4,9	4,8	37,7

Fonte: MEC/INEP, 2003.

A Região Centro-Oeste, em 2002, tinha apenas 1,7% dos docentes com apenas o ensino fundamental, 50,8% possuíam o magistério e 4,9% ainda não haviam feito este curso. A Região melhorou bastante nos últimos 11 anos, pois em 1991 contava com 17,3% dos professores com apenas o ensino fundamental. A Região contava também com 37,7% de professores com licenciatura, em 2002.



O país também melhorou nesse período, já que em 1991 – 17,4% do total de professores tinham apenas o ensino fundamental completo; em 2002, esse índice caiu para 2,8%. Com ensino médio também não foi diferente, pois em 1991 havia 57,7% dos professores com magistério, e em 2002, esse índice subiu para 64,0%. Mesmo tendo melhorado bastante a formação dos professores, o Brasil ainda precisa elevar esses percentuais principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Os dados do MEC/INEP (2003) comprovam o aumento do número de pessoas que procuram os cursos de nível superior em instituições públicas, pois a relação candidato/vaga tem aumentado, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 3

**Relação candidato/vaga por curso segundo a categoria administrativa – Brasil – 1991, 1996 e 2002**

Curso/categoria administrativa	Candidato/vaga		
	1991	1996	2002
<b>Licenciatura (1):</b>			
<b>Pública</b>	3,1	4,2	<b>5,3</b>
<b>Privada</b>	<b>1,4</b>	<b>1,2</b>	<b>1,1</b>

Fonte: MEC/INEP, 2003.

Nota: (1) As informações de número de cursos e matrículas são relativas aos cursos que possuem licenciatura, mas que contabilizam os bacharéis e os licenciados.

Os cursos de licenciatura ofertados pelas instituições públicas tiveram aumento significativo, pois em 1991 a relação candidato/vaga era de 3,1; em 2002, chegou a 5,3. Já no setor privado essa relação, em 1991, era de 1,4 e, em 2002, caiu para 1,1, devido à grande expansão das instituições de ensino superior privadas, a partir da década de 1990. O aumento no número de candidatos que procuram o ensino superior impulsiona o crescimento do número de instituições e, conseqüentemente, o número de ingressos. Em 1991, havia no país 2.512 cursos de licenciatura, em 2002, esse número aumentou para 5.880, representando crescimento de 134,1% no número de cursos de licenciatura.

Tabela 4

**Número de cursos de graduação, matrículas e concluintes por curso segundo a categoria administrativa – Brasil – 1996 e 2002.**

Curso/categoria administrativa	Nº de cursos		Matrículas		Concluintes	
	1996	2002	1996	2002 (1)	1996	2002
Licenciatura (2):	3.318	5.880	638.139	1.059.385	104.539	176.569
Licenciatura Pública	1.697	3.116	329.694	500.968	44.756	76.784
Licenciatura Privada	1.621	2.764	308.445	558.417	59.783	99.785

Fonte: MEC/INEP, 2003.

Notas: (1) Matrícula em 30/6/2002.

(2) As informações de número de cursos e matrículas são relativas aos cursos que possuem licenciatura, mas que contabilizam os bacharéis e os licenciados. Para os concluintes a informação é exclusiva de licenciatura.

O país possuía mais instituições públicas que oferecem licenciatura do que instituições particulares. Em 2002, o Brasil contava com 3.116 IES públicas e 2.764 particulares, o que correspondia a um percentual de 12,75% a mais de instituições públicas. Embora as instituições públicas fossem maioria, as particulares apresentavam maior número de matrículas e de concluintes, em 2002.

Bittar diz que,

do ponto de vista das IES privadas, a política assumida pelo Estado concretizou-se por meio da materialização de estratégias que resultaram em números expressivos, isto é, o aumento quantitativo de IES, cursos e alunos matriculados. Na trajetória desse crescimento e dessa expansão acelerada detecta-se a idéia de que o investimento na educação superior, de fato, é uma alternativa empresarial lucrativa. (2003, p. 155).

Esta afirmação é amparada pelos dados da tabela acima, revelando que nas instituições públicas o número de cursos em 1996 era de 1697 e nas particulares 1621, o que correspondia a um crescimento de 4,69% das primeiras sobre as segundas; já as matrículas, em 1996, eram de 329.694 e nas privadas de 308.445 nas particulares, já em 2002, as

primeiras tinham 500.968 enquanto nas segundas 558.417 matrículas; o número de concluintes em 1996 nas instituições públicas foi de 44.756 e nas particulares de 59.783; já no ano de 2002, os concluintes nas escolas públicas foram 76.784, enquanto nas privadas 99.785. Mas, quando se trata do número de matrículas, comparando a esfera pública com a privada, no ano de 1996, a primeira era superior em 6,89%; porém, em 2002, as instituições privadas superaram as públicas em 11,47% na quantidade de matrículas. Com relação aos concluintes, obteve-se, em 1996, um quadro diferente, já que as instituições particulares tiveram 33,58% a mais de alunos concluindo as licenciaturas do que nas públicas; em 2002, sustentou a mesma lógica, as privadas mantendo uma diferença de 29,95% a mais de concluintes, embora tenha caído o percentual de 1996 a 2002 de alunos que concluíram licenciatura em escolas privadas.

Como mencionado anteriormente, mesmo tendo havido crescimento superior no número de cursos nas instituições públicas, é nas particulares que há um maior número de alunos matriculados e de concluintes.

Essa expansão do setor privado é consequência das reformas assentadas em princípios neoliberais no país, iniciadas a partir do governo de Fernando Collor de Melo. Essas reformas têm procurado mercantilizar o ensino, fixando a lógica produtivista à educação superior.

### **1.2.3 Programas de formação continuada**

O professor não pode completar a formação inicial e parar de estudar, precisa continuar estudando. Assim, o governo federal traçou alguns programas de formação

continuada, destacando-se dentre eles os Parâmetros Curriculares em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.

Embora o Programa Parâmetros Curriculares em Ação não esteja mais em funcionamento, fez parte dos programas de governo de FHC e está contemplado no período de análise dessa dissertação, assim faz-se necessária uma breve análise do referido programa de formação continuada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências curriculares “que se caracterizam pela flexibilidade, permitindo um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico junto às secretarias de educação municipais e estaduais, subsidiando a adaptação e a elaboração de seus respectivos currículos.” (MEC/SEF, 2001, p. 1).

Com a finalidade de intensificar a implantação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – PCN’s, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Ensino Fundamental, colocou à disposição dos Estados e municípios o material do programa Parâmetros em Ação, ficando a cargo dos Estados e municípios estabelecerem parcerias com a Secretaria de Ensino Fundamental.

O Programa estava organizado em seis conjuntos de módulos, abrangendo os seguintes níveis e modalidades:

Educação Infantil (11 módulos, 172 horas); Alfabetização (1 módulo, 32 horas); Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental — de 1ª a 4ª série (12 módulos, 156 horas); Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — de 5ª a 8ª série (10 módulos, 160 horas); Educação de Jovens e Adultos — 1º segmento (8 módulos, 104 horas) e Educação Indígena.” (MEC/SEF, 1999, p. 1).

O Programa foi desenvolvido no município de Jataí de abril de 2002 a maio de 2003. Cada módulo era composto por: leitura compartilhada dos PCN’s e outros textos, debates, filmes, músicas e práticas pedagógicas. Para Rosa Helena de Oliveira Martins, que foi uma das coordenadoras dos PCN’s em Ação no município, o referido Programa foi

relevante porque concedeu oportunidade a vários professores, que nunca haviam lido os Parâmetros, de fazer uma leitura compartilhada, debaterem com outros colegas, além de trocarem experiências. Apesar dessas vantagens, esteve sujeito a críticas, haja vista que o Programa continha atividades estanques e hora determinada para cada uma delas. Todavia, de modo geral, auxiliou os docentes a melhorarem a prática pedagógica<sup>7</sup>.

Além dos PCN's em Ação, o governo de FHC implementou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, curso anual de formação para os docentes que se dedicam a ensinar a ler e escrever na Educação Infantil e Ensino Fundamental, tanto crianças quanto jovens e adultos. O Programa foi criado em 2001 pelo Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental e idealizado por Telma Weisz. “Em pouco mais de um ano de operação, mais de 1,4 mil municípios entraram no programa, obtendo ótimos resultados em termos de desempenho tanto dos professores cursistas quanto dos estudantes.” (MEC/SEF, 2001, p. 20).

É um programa destinado especialmente para professores alfabetizadores, mas também é facultado a outros profissionais da educação que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. A duração do curso é de 160 horas, sendo estas distribuídas em três módulos, com 75% do tempo dedicado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: “estudo e produção de textos e materiais que eram socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.” (MEC/SEF, 2001, p. 20).

Esses módulos são constituídos de unidades que podem ter um ou mais encontros, sendo que a última unidade de cada módulo visa a avaliação das aprendizagens dos docentes cursistas. O módulo 1 versa sobre conteúdos de fundamentação, relacionados a aprendizagem

---

<sup>7</sup> Informação verbal concedida por Rosa Helena de Oliveira Martins em março de 2004.

da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O módulo 2 aborda situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, os outros conteúdos de língua portuguesa que são necessários no processo de alfabetização.

Para implementação desse Programa, é necessário um Termo de Cooperação Técnica, em que o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de magistério ou organizações não-governamentais estabelecem as bases da parceria que o tornem viável. As bases desse termo são as seguintes:

Da parte do Ministério da Educação

- Disponibilização do kit de materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.
- Orientação para seleção dos professores que assumirão a tarefa de formadores e coordenadores-gerais.
- Formação dos professores formadores na Fase 1 (apresentação dos materiais e preparação inicial dos profissionais que coordenarão grupos) e acompanhamento do programa na Fase 2 (desenvolvimento do trabalho com os professores).
- Disponibilizar instrumentos/atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos formadores.
- Socialização de modelos de relatório que subsidiem a elaboração desse tipo de documento pelos formadores.
- Disponibilização, pela Internet, de endereços de correspondência (correio convencional, fax e correio eletrônico) de todos os formadores envolvidos no programa para intercâmbio direto.
- Realização de conferências e reuniões temáticas a distância, por meio das salas interativas do site da Secretaria de Educação Fundamental.
- Definição de critérios para a certificação dos professores cursistas.
- Realização da avaliação do programa em parceria com instituições especializadas. (MEC/SEF, 2001, p. 24).

A instituição interessada deve disponibilizar um coordenador-geral, responsável pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e avaliação dos trabalhos, juntamente com a Equipe Técnica da Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Além disso, deve também selecionar os docentes que serão os coordenadores dos grupos, bem como liberar os docentes formadores que estão inseridos no quadro de pessoal da Secretaria de Educação Municipal, ou demais instituições parceiras, de pelo menos 20 horas semanais para as tarefas exigidas pelo programa.

Além do mais, as Secretarias de Educação dos municípios que implementaram o programa precisam assegurar a participação dos docentes formadores e do coordenador-geral nos encontros marcados com a Equipe Técnica da SEF/MEC, ofertando as condições necessárias de infra-estrutura para a referida participação nos encontros. É necessário possibilitar aos docentes formadores o acesso à Internet ou, não sendo possível, “a um aparelho de fax para comunicação com a Equipe Técnica da SEF/MEC e para intercâmbio com outros professores formadores do programa.” (MEC/SEF, 2001, p. 24).

Essas políticas educacionais, voltadas para o ensino fundamental e formação de professores, implementadas durante o governo de FHC, têm produzido grandes impactos na realidade escolar. Essa conclusão decorre do fato de que, quando estabelecidos os Parâmetros Curriculares em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o material foi selecionado, os professores foram capacitados com vistas ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais para a atividade docente, sendo, porém, que o resultado desses Programas não tem exercido um efeito observável no nível de desempenho dos alunos, pois, de acordo com os dados do SAEB de 2001, “59% das crianças da 4ª série, ou seja, com 4 anos de escolarização ainda eram analfabetas e o que é pior a tendência detectada foi de uma queda progressiva nos padrões de rendimento escolar”. (MEC/INEP/SAEB, 2003, p. 23).

Quando ainda era candidato à Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva tinha como proposta na área de educação o Programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Nesse programa, implementado após a sua eleição, algumas diretrizes são traçadas para que a valorização do professor e de outros profissionais da educação seja alcançada. Assim,

a formação inicial e continuada dos profissionais de educação, o exercício da atividade em tempo integral, o ingresso na carreira por concurso público, um salário digno, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, além das necessárias condições de trabalho, incluem-se entre os deveres do Estado e são, também, os elementos que compõem o estatuto social e econômico desses profissionais. (Uma Escola do Tamanho do Brasil, 2002, p. 8).

Na LDB, existem alguns dispositivos que fazem referência à possibilidade de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim; definição de período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; estabelecimento de condições adequadas de trabalho; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis; formação de nível superior em cursos de licenciatura para os/as professores/as, entre outras.

Segundo esse Programa, além das normas e referências existentes na LDB, é fundamental que sejam estabelecidas medidas complementares a seguir descritas: [...] 2. Incentivar a criação de centros de formação permanente e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, por Estado ou região, articulados com as universidades e os sistemas públicos de educação básica.” (Uma Escola do Tamanho do Brasil, 2002, p. 9).

Apesar de a pesquisa desta dissertação situar-se no período que compreende a promulgação da LDB até o ano de 2003, vale ressaltar que além desse Programa de Governo, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, constituiu, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, envolvendo 20 universidades, que formarão centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. Nesses centros, serão desenvolvidos materiais didáticos e cursos para a formação dos professores. O ministério vai investir R\$ 11 milhões, com repasses anuais de R\$ 500 mil a cada instituição, durante os próximos quatro anos.

### **1.3 O posicionamento da ANFOPE sobre a formação inicial e continuada de professores**

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – nem sempre teve esse nome. Inicialmente, em 1980, tinha o nome de Comitê Nacional Pró-



formação do Educador. Esse comitê trabalhou intensamente entre 1980 e 1983, quando então passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE. Finalmente, em 1990, foi convocado o V Encontro Nacional que definiu a transformação da Comissão Nacional em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

O ponto central de luta da ANFOPE está fundado na construção de uma política global de formação que corrobore a profissionalização e a valorização dos educadores. Na efetivação dessa política, “referendada” pela concepção de base comum nacional<sup>8</sup>, a ANFOPE sustenta que é indispensável a articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação:

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um continuum - formação inicial e continuada -, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade. (ANFOPE, 2000, p. 23).

Assim, para a Associação a profissionalização do docente supõe não só a formação inicial e a continuada, mas também a valorização dos professores, o que requer condições de trabalho apropriadas para o exercício da profissão e o desenvolvimento de uma política salarial unificada. A ANFOPE luta por um projeto de melhoria da formação inicial e de sistematização da formação continuada, pois entende que é a “formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 28-9).

---

<sup>8</sup> “A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental... Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.” (CONARCFE, 1983, p. 4).

Já a formação continuada deve “proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional.” (ANFOPE, 1996, p. 25). Essa formação, segundo a Associação, é de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento de ações cooperativas de educação continuada é uma exigência do processo de formação e profissionalização, já que o objetivo é aproximar cada vez mais as universidades da escola. Assim, a educação continuada deverá ser entendida como:

\* direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização; \* associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas; \* capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação; \* um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação; \* desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua; \* elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação; \* direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais. (ANFOPE, 2002, p. 28).

Para a ANFOPE a formação de professores não fica vinculada somente às instituições escolares, mas se desenvolve em articulação com várias esferas que vão desde a formação inicial e continuada até espaços extra-escolares, políticos, sindicais, sociais e culturais.

No VII Encontro da Associação, em 1994, foi criado um Grupo Temático de Formação Continuada, como um dos seus grupos de trabalho. A criação desse grupo foi importante para organizar as propostas, intensificando o entendimento de que, entre as

diretrizes para uma política nacional de formação do docente, se prioriza o estabelecimento de “uma ação conjunta entre as agências que formam e agências que contratam, de maneira a rever a formação básica assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada.” (ANFOPE, 1994, p. 34).

Segundo a Associação, é essencial nesse processo, que as Instituições de Ensino Superior, como instituições encarregadas da formação dos docentes, “redefinam e fomentem políticas de formação continuada em parceria com as instituições públicas e privadas que contratam, com a participação de sindicatos, de diferentes associações e das organizações estudantis.” (ANFOPE, 2000, p. 22). Necessitam, portanto, analisar os programas de formação continuada que fixem, como contrapartida dos municípios e dos Estados, a produção de locais para a formação dos profissionais da educação dotados de “bibliotecas, equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudo, parece ser um caminho promissor para a profissionalização dos professores.” (ANFOPE, 2000, p. 22).

A Associação entende, ainda, que as propostas de formação continuada, principalmente, os programas “Parâmetros em Ação” e o “PROFA”, possuem uma certa “visão tutorial e paternalista do trabalho com professores, fato que certamente dificultará a construção da autonomia desejada tanto da escola quanto do próprio trabalho pedagógico dos profissionais da educação.” (ANFOPE, 2000, p. 23). A construção dessa autonomia pode ficar prejudicada, pois nesses programas as atividades já vêm todas programadas, cabendo aos coordenadores apenas aplicá-las.

No campo da formação de professores, há também a preocupação com o uso das tecnologias. É pensamento da ANFOPE que tanto a formação inicial quanto os programas de formação continuada devem permitir o uso articulado de “tecnologias educacionais contemporâneas, não como substitutivos mas cooperativos, garantida nesse processo a

autonomia do trabalho do professor com os conteúdos e materiais didáticos.” (2000, p. 23). Trabalhar e compreender as novas linguagens é um desafio que está posto para todos os educadores: “A tecnologia não pode ser vista, entretanto, como um valor em si mesma, é necessário recuperar o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade.” (ANFOPE, 2000, p. 22).

Além da educação a distância, a Associação trata também da formação em serviço, e menciona que os professores ficaram pressionados pelo prazo definido no art. 87, § 4º das disposições transitórias da LDB, para a formação em nível superior, já que esses profissionais encontram-se em exercício sem essa formação, o que provocou uma “corrida pelo diploma”. Todo esse “processo configura um precário mecanismo de certificação e/ou diplomação. A formação em serviço da imensa maioria dos professores, nesse contexto, passa a ser vista como um lucrativo negócio e não como política pública de responsabilidade do Estado.” (ANFOPE, 2002, p. 27).

Uma política global de Formação dos Profissionais da Educação deve considerar não apenas a preparação teórico-prática, mas a formação inicial e continuada, além de incluir ações que visem a valorização e de melhoria das condições do trabalho docente.

#### **1.4 O FUNDEF como expressão da política de formação e valorização de professores**

A LDB, no título VII, nos artigos 68 a 77, que tratam dos recursos financeiros, institui os percentuais que devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino público, e também as possibilidades do financiamento público destinado às escolas privadas, conforme o artigo 77, desde que sejam caracterizadas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

A LDB definiu os percentuais de aplicação dos recursos financeiros. Assim, segundo o artigo 69 dessa Lei, a União aplicará nunca menos de 18%; os Estados, o distrito federal e os municípios, 25% das receitas resultantes de impostos e transferências constitucionais, tendo em vista a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, além de instituir prazos para os repasses aos órgãos gestores da educação pública.

O artigo 70 definiu o que pode ser considerado manutenção e desenvolvimento do ensino - MDE e o art. 71, o que não pode ser considerado MDE. No artigo 73, estabeleceram-se os órgãos fiscalizadores da aplicação dos recursos financeiros, além da prestação de contas na verificação do cumprimento do artigo 212 da Constituição Federal e do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Esses órgãos fiscalizadores são os tribunais de contas da União, dos Estados e dos municípios.

A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados, tendo em vista assegurar um ensino de qualidade, está definida na LDB nos artigos 75 e 76, constituindo, desta forma, em mecanismo que procura superar as desigualdades sociais e econômicas entre os elementos da federação.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar em todo o País, exceto no Pará, onde a implantação ocorreu em julho de 1997, por força de lei Estadual nesse sentido. Uma das novidades do FUNDEF consistiu na subvinculação de uma parcela dos recursos da educação para o ensino fundamental. Essa subvinculação estabelece que 15% dos impostos são oriundos do Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias (ICMS), do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre Produtos

Industrializados (IPI/exp) e da compensação financeira prevista na Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir) e a complementação da União para os Estados que não atingirem o valor aluno/ano definido pelo governo federal.

A valorização do profissional do magistério é um dos objetivos do FUNDEF; assim estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os municípios adotem um novo Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério; determina que a parcela mínima de 60% desses recursos poderá ser utilizada no pagamento dos professores do ensino fundamental. Já os investimentos com a formação inicial dos profissionais do Magistério poderão ser financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo. De acordo com a LDB e a Resolução – CNE nº 03/97, para o exercício da docência exige-se como qualificação mínima: ‘I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental’ (art. 4º). (BRASIL/CNE, 1997, p. 1). Assim, os professores que não possuem pelo menos essa formação mínima são considerados leigos, podendo essa parcela de 40% de recursos do FUNDEF ser utilizada para formação inicial desses profissionais.

Com o objetivo de verificar a melhoria da remuneração e a realização de investimentos na capacitação de professores, foi realizada uma pesquisa pela FIPE/SP - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – encomendada pelo MEC. Essa pesquisa foi realizada em 2000 e apontou que a remuneração média dos professores das redes públicas aumentou 29,6%, entre dezembro de 1997 e junho de 2000. Na Região Centro-Oeste, houve aumento na remuneração média da ordem de 27%. (MEC/FUNDEF, 2003, p. 1-29). Os resultados registraram elevação nos níveis salariais médios dos professores, mas esses valores precisam melhorar ainda mais.

Considerando a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério do ensino fundamental, verificou-se que em junho de 2001, 88% das redes de ensino

canalizavam recursos para essa finalidade, com destaque para a região Centro Oeste, onde 99% das redes investiam na qualificação dos seus profissionais. Todas as Regiões do país estão conseguindo diminuir o número de professores que têm apenas o ensino fundamental, porém, esse número precisa melhorar principalmente com relação ao ensino superior.

Além dos investimentos na valorização dos profissionais do magistério, os recursos do FUNDEF devem ser aplicados no ensino fundamental. Mas, ao instituir um padrão de distribuição dos recursos públicos em favor do ensino fundamental, o FUNDEF possibilita que se crie uma disputa entre os demais níveis e modalidades da educação pelas verbas públicas vinculadas e não vinculadas ao Fundo. Esses recursos devem ser repassados aos Estados e municípios, obedecendo os seguintes critérios:

Art. 2º [...]

§ 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I - as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental;

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I - 1ª a 4ª séries;

II - 5ª a 8ª séries;

III - estabelecimentos de ensino especial;

IV - escolas rurais.

§ 3º Para efeitos dos cálculos mencionados no § 1º, serão computadas exclusivamente as matrículas do ensino presencial. (BRASIL/LEI 9.424, 1996, p. 1).

Desta maneira, a lei pretende uniformizar o valor mínimo por aluno/ano, entre Estado e seus municípios, bem como favorecer a profissionalização do professor por meio da elaboração de planos de cargos e carreira e do oferecimento de oportunidades de formação.

Pelo exposto neste capítulo, observa-se que durante a década de 1990, principalmente a partir da promulgação da LDB/96 até o ano de 2003, várias legislações que tratam da formação de professores da educação básica e do *locus* dessa formação foram

criadas no país. Todas estas legislações foram importantes no momento de analisar-se as políticas educacionais para a formação de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, contribuíram para a profissionalização docente, no período de 1996 a 2003.



## **CAPÍTULO II**

### **PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JATAÍ-GO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES, DE 1ª a 4ª séries, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Antes de iniciar o debate sobre a profissionalização docente, é interessante verificar primeiramente o termo profissão.

Há quem considere a docência como profissão, outros preferem considerá-la como uma semiprofissão. Em ambos os casos, as análises são feitas com base em alguns parâmetros dessa atividade que se situa dentro da complexa realidade em que vive o ser humano.

Etzioni, mencionado por Villa (1998, p. 25) diz que o professor é semiprofissional<sup>9</sup>.

Os professores estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam elas públicas ou privadas, recebem salários que podem ser caracterizados como baixos e perderam praticamente qualquer capacidade para determinar os fins de seu trabalho. No entanto, continuam desempenhando tarefas de alta qualificação – comparativamente com o conjunto dos trabalhadores assalariados – e mantêm grande parte do controle sobre o processo de trabalho.

Enguita também considera o professor como um semiprofissional, pois está numa posição intermediária e contraditória “entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões.” (1991, p. 50).

Diaz Barriga e Espinosa consideram o professor um profissional que está no nível de outros profissionais, por realizar um “trabalho com ênfase intelectual, com regras claras de funcionamento, onde existem mecanismos concretos de entrada para a profissão e que tem um corpo de conhecimento próprio.” (2001, p. 19).

No Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o verbete profissão traz o seguinte significado:

1. Ato ou efeito de professar. 2. Declaração de confissão pública de uma crença, sentimento, opinião ou modo de ser. 3. Atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo. 4. Carreira. 5. Meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício. (1988, p. 531).

Na Enciclopédia Barsa, o termo profissão aparece conceituado da seguinte maneira:

Profissão é a atividade especializada – manual, técnica, científica, artística – de cujo exercício o homem tira sua subsistência. (...). Na atualidade, a palavra tem sentido abrangente e inclui todas as ocupações remuneradas que exigem treinamento e institucionalização. (BARSA, 2000, p. 59).

---

<sup>9</sup> As semiprofissões são aquelas que “requerem uma formação mais curta, têm um corpo de conhecimentos menos especializados e gozam de menor prestígio social. Os professores do ensino primário, (...) se encaixariam nessa categoria.” (ETZIONI apud VILLA, 1998, p. 25).

Já no Dicionário Prático da Língua Portuguesa, no conceito de profissão, surge um outro termo que não foi mencionado anteriormente, ou seja, “ofício.” (MARINS, 1984, p. 740). O termo ofício guarda semelhança com profissão, sendo inserido como sinônimo no próprio verbete profissão. Em verbete específico, ofício recebe a seguinte acepção: “1. Ocupação manual ou mecânica a qual supõe certo grau de habilidade e que é útil ou necessária a sociedade. 2 Ocupação ou trabalho especializado do qual se podem tirar os meios de subsistência; profissão”. (FERREIRA, 1988, 464).

Para Enguita “profissão pode significar indistintamente para uns e outros, formação superior, dedicação, autonomia, competência, conhecimento exclusivo, deferência do público, confiança, jurisdição própria, autoridade, etc.” (2001, p. 45).

Popkewitz afirma que de modo geral o termo profissão “é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública.” (1995, p. 38).

Verifica-se a inexistência de consenso sobre o significado da palavra profissão, pois é elaborada socialmente e reflete a especificidade de cada momento histórico.

Profissão é uma atividade especializada, que depende de formação superior, dedicação, autonomia, reconhecimento público, conhecimento e direito exclusivo de usá-lo. Este é o entendimento adotado nesta pesquisa.

A profissionalização docente é um discurso que começou há algum tempo nos países desenvolvidos e, no Brasil, no final da década de 1990, passa à ordem do dia ganhando relevância nas discussões dos teóricos da educação, pois são várias as dificuldades que refletem no trabalho do professor. Este, por trabalhar com questões atuais, é posto constantemente em “xeque”. Dentre os desafios atuais, provavelmente os mais relevantes sejam as “novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a

escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até a cultura ocidental contemporânea.” (CUNHA, 1999, p. 127).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), alguns aspectos são relevantes na perspectiva da profissionalização do professor. Dentre eles:

O primeiro é a questão da formalização do saber; isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do status do professor; que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; por último, defendemos a criação de código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 60).

Esses autores após demonstrarem os aspectos relevantes para a profissionalização docente, apresentam a seguinte definição para o referido termo:

pode-se definir a profissionalização como o processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, e qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho. (Ibid., 2003, p. 39).

#### Para Libâneo

a profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (2001, p. 63).

Essas condições, para Libâneo (2001), são necessárias para o bom desempenho do trabalho docente, entretanto, todas essas condições não garantem efetivamente um adequado exercício da atividade docente, pois o professor pode não ter o devido comprometimento com a educação, como também, há professor que em condições totalmente adversas desempenha suas atividades de maneira exemplar. Mas, com estas condições apontadas pelo autor, o professor tem muito mais chances de executar seu trabalho de forma qualitativa.

Para Cunha (1999), o termo profissionalização pode ter significados diferentes, dependendo de quem o pronuncia: para os professores “tem um significado preso à formação de qualidade, a condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar.” (Ibid., 1999, p. 97). Para os neoliberais, a profissionalização pode significar, “‘docentes bem preparados’, que aplicam pacotes pedagógicos, controlam tecnologicamente e seguem adequadamente o currículo e o livro didático, tudo ‘cientificamente’ definido por técnicos e supervisores altamente qualificados.” (Ibid., 1999, p. 98).

Neste último conceito, fica claro a separação entre quem pensa e quem executa: o professor não precisa pensar basta saber aplicar os pacotes pedagógicos e seguir o livro didático adotado, favorecendo, dessa maneira, a manutenção do *status quo*.

Para a ANFOPE:

A profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais, o que requer, em estreita vinculação com a formação inicial e continuada, condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e o desenvolvimento de uma política salarial unificada. (2000, p. 19).

Nessa pesquisa será utilizado o conceito de profissionalização defendido pela ANFOPE, pois os debates nacionais travados no âmbito dessa Associação têm servido de subsídios para os autores que discutem o tema.

Assim, passar-se-á às características da rede municipal de ensino de Jataí e, em seguida, à análise da formação inicial e continuada como condição para a profissionalização docente.

## 2.1 Características da rede municipal de ensino de Jataí

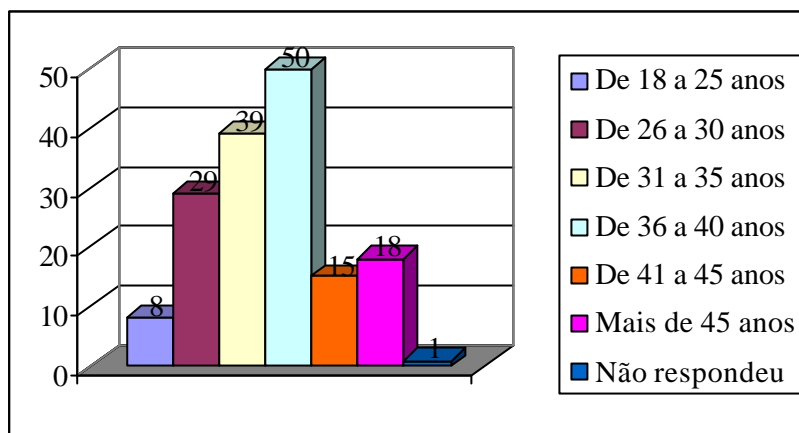
Para a realização desta pesquisa foi escolhido o Estado de Goiás, mais precisamente a cidade de Jataí. Segundo o censo de 2000, o município tinha uma população de 75.451 pessoas, sendo 37.825 do sexo feminino e 37.626 do sexo masculino. (IBGE, 2000).

A rede municipal de ensino de Jataí possui 470 professores. No ensino fundamental, são 367 professores e 6.938 alunos matriculados, porém, nas séries iniciais do ensino fundamental são 208 professores, incluindo os distritos, as zonas urbana e rural. Desse total 160 professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, fizeram parte desta pesquisa.

O ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, da rede municipal de Jataí tem 42,2% dos professores com licenciatura. Estes dados podem ser favoráveis ao município, se comparados aos resultados do Brasil, que demonstram que apenas 26,4% dos docentes possuem licenciatura e também aos dados da Região Centro-Oeste, que apontam o percentual de 37,7% dos professores com licenciatura, e mesmo aos de Goiás, que indicam 39,1%. Entretanto, o município ainda precisa melhorar muito o percentual de professores com licenciatura. (MEC/INEP, 2003).

Ainda, tratando das características, tem-se que em Jataí o perfil etário dos professores da rede municipal do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, não difere do perfil dos professores brasileiros.

Gráfico 1

**Perfil etário – Professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

De acordo com o gráfico, pode-se observar que 50 professores têm de 36 a 40 anos, o que corresponde a 31,25% dos que responderam ao questionário.

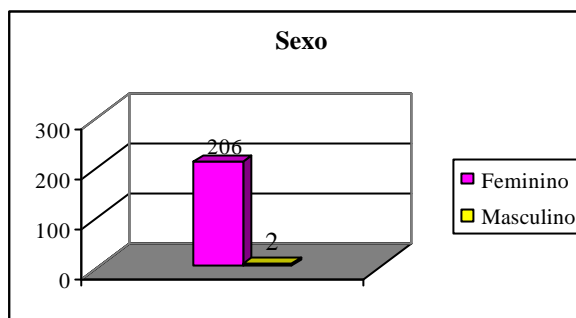
A média de idade dos professores brasileiros que é de 37,8 anos, considerando o quadro internacional, coloca os docentes brasileiros como relativamente jovens. “A grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade.” (UNESCO, 2004, p. 47).

Nos países em que a força de trabalho é muito jovem, aparecem questões “relacionadas à experiência, renovação de pessoal e orientação, ao passo que, nos países onde há grande número de docentes na faixa etária entre os 40 e 50 anos, surgem questões de escassez de professores no futuro.” (SINISCALCO, 2003, p. 13). Além de outras, como adaptação das qualificações do professor às transformações, principalmente na área de tecnologia da informação e comunicação, que muda rapidamente.

Outra característica, que não é diferente das demais Regiões do país, é a que trata do gênero, pois de acordo com os dados da Secretaria de Educação, o município de Jataí tem apenas 2 professores e 206 professoras trabalhando no ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries.

Gráfico 2

**Distribuição dos professores por sexo – no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jataí, 2004.

Em Jataí, no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, 99,03% (206) dos professores são do sexo feminino e 0,96% (2) são do sexo masculino. Para Siniscalco (2003), a porcentagem de professoras varia notavelmente entre os países. “Entretanto, aumentou em todas as regiões durante a década de 1990, seguindo a tendência observada durante a década de 1980.” (p. 15). O número de mulheres supera o de homens que trabalham como docentes nos níveis mais baixos da educação, que são associados a níveis inferiores de qualificação e de salários. Já no ensino médio, esse percentual é mais equilibrado, mas no ensino superior os professores são maioria, embora a quantidade de mulheres nesse nível de ensino tem aumentado a cada ano.

No ensino fundamental, a presença feminina é significativa, pois historicamente foi sendo edificada a idéia de que as habilidades essenciais aos professores abrangem principalmente aspectos relacionados ao cuidar.



Segundo Mello,

a sexualização do magistério como ocupação feminina, decorrente de determinantes econômicos, revela-se ou aparece, como fato natural em função de exigências que essa ocupação apresentaria e que supostamente se adequam mais ao sexo feminino. Essa adequação baseia-se, em geral, em estereótipos sobre o que é natural no homem e na mulher, ou em características femininas aprendidas ou induzidas pela socialização. São tais estereótipos que constituem a face boazinha: magistério como troca afetiva, identificada com a relação mulher/mãe com os (as) filhos (as), aos (às) quais é preciso dar amor e carinho. Esse lado do qual faz parte também a identificação do magistério com a doação e a vocação e seu conseqüente esvaziamento como profissão assalariada, assim se revela em função da predominância maciça das mulheres que, no passado como no presente, se observa no magistério. A condição feminina é, portanto, um dos elementos que garantem a perpetuação do senso comum no qual predominam o amor, a vocação, e a ausência de profissionalismo. (1998, p. 70).

De acordo com este entendimento, o magistério deixa de ser uma profissão, para se tornar um sacerdócio, uma doação, um apostolado. Esta tese ganha legitimidade, também, por se acreditar que o salário da mulher é um complemento ao do marido ou está destinado aos gastos com banalidades.

O magistério, desvalorizado socialmente e mal remunerado, não poderia mesmo atrair os jovens do sexo masculino. Por outro lado, o magistério ocupa poucas horas diárias, oferece férias escolares, constituindo assim uma profissão conveniente para as mulheres, permitindo-lhes mais facilmente acumulá-la com suas funções domésticas. (WEREBE, 1994, p. 193).

Como mencionado, em Jataí, no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, 99,03% dos professores são do sexo feminino, corroborando o histórico processo de feminização do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas, em relação à população economicamente ativa, tem-se o seguinte:

Tabela 5

**Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo e condição de atividade - 2000.**

Pessoas de 10 anos ou mais de idade					
Homens	Mulheres	Total	Economicamente ativa		
			Homens	Mulheres	Total
30.466	30.883	61.349	23.214	14.107	37.321

Fonte: Dossiê de Jataí, 2000.

Com esses dados, percebe-se que o magistério assume características bem distintas, pois de acordo com o Dossiê de Jataí, havia, em 2000, uma população economicamente ativa de 37.321 pessoas, mas dessas apenas 14.107 são mulheres, registrando um percentual de 37,80% de mulheres trabalhando, enquanto na docência, conforme demonstra o gráfico nº 2, esse percentual é de 99,03% em relação ao número de professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries.

Em 13 de julho de 2004, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação – INEP, divulgou que a cada 100 professores brasileiros em atividade, 83 são mulheres. Esse índice envolve tanto a educação básica quanto a superior. Esse levantamento foi realizado, em 34 países, em 2003 e o Brasil é o país que possui o maior número de mulheres no exercício do magistério. O país que mais se aproxima do Brasil é Israel, onde 77,2% dos docentes são do sexo feminino. O menor índice foi encontrado na Índia: 39,4%. “O estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, cujas informações brasileiras são fornecidas pelo INEP, mostra que em todos os países analisados as mulheres são maioria entre os professores da educação básica, e minoria, no nível superior.” (<http://www.presidencia.gov.br/spmulheres/>).

Para a ministra Nilcéa Freire, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, “o fato das mulheres dominarem as salas-de-aula não deve ser encarado como um fator positivo. Pelo contrário, demonstra que a diferença entre homens e mulheres persiste.” (<http://www.presidencia.gov.br/spmulheres/>). Ela alerta que “profissão de professora sempre era aquela profissão que, mesmo com as famílias não admitindo que as mulheres trabalhassem, ser professora era permitido.” (<http://www.presidencia.gov.br/spmulheres/>). Ela afirma que, “recentemente, a busca pela profissão tem sido maior por parte das mulheres, porque os homens têm procurado outras formas de emprego, com salários mais atraentes.” (<http://www.presidencia.gov.br/spmulheres/>).

O município de Jataí possui um percentual de 98% de professores concursados e que ministram aulas no ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries. Esses professores concursados são detentores de estabilidade no emprego, ou seja, podem trabalhar sem a preocupação de uma despedida arbitrária, pois só podem perder o emprego nos casos previstos em lei.

Outro item que merece destaque é o tamanho da classe, que é “o número médio de alunos na sala de aula de um professor durante um período escolar.” (SINISCALCO, 2003, p. 33).

Tabela 6

**Número de alunos por turma – no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries –  
município de Jataí**

2.003	Estadual	Urbana	32.1
2.003	Municipal	Rural	15.3
2.003	Municipal	Urbana	28.3
2.003	Privada	Urbana	22.9

Fonte: MEC/INEP, 2004.

De acordo com os dados do MEC/INEP, a rede municipal de ensino tem em média 28,3 alunos por sala de aula, essa média fica abaixo da média estadual que é 32,1 alunos por sala, entretanto, apresenta uma média maior do que a da zona rural. Isso é explicável porque nesta a quantidade de alunos é bem menor. As classes com menor número de alunos é mais valorizada porque possibilita ao professor dar atenção mais individualizada aos alunos. “Reduções significativas no tamanho da classe às vezes estão relacionadas a ganhos no desempenho, mas não há evidência conclusiva de que essa redução seja sempre a escolha mais eficaz de política educacional para melhorar o desempenho dos alunos.” (SINISCALCO, 2003, p. 33).

Siniscalco (2003) afirma que em todos os países pesquisados por ela, as classes com número menor de alunos está na educação pré-primária, e que isso poderia ser reflexo da educação infantil estar nas mãos da iniciativa privada nos países desenvolvidos, bem como,

pelos cuidados que as crianças nessa idade requerem. E ainda, ressalta, que na educação primária e secundária, as classes continuam grandes, em média 40 ou 50 alunos por classe.

Dessa maneira, o percentual de 28,3 alunos por sala de aula apresentado no ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, em Jataí pode ser considerado satisfatório se comparado com o percentual, de 40 ou 50 alunos, mencionados anteriormente.

## **2.2 Formação inicial como condição da profissionalização docente**

Antes de tratar da formação inicial e continuada em Jataí, far-se-á uma breve consideração sobre essas formações em nível estadual. A Secretaria Estadual de Educação – SEE do Estado de Goiás afirma que nenhum projeto de melhoria do ensino pode ter sucesso sem a contribuição efetiva dos docentes, por isso criou em 1999 o Programa de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação. Desde então, diversas ações têm sido desenvolvidas, tais como: capacitação de professores, de gestores e de servidores. (<http://www.educacao.go.gov.br>).

Em 1999, a Secretaria Estadual de Educação diagnosticou entre os principais problemas enfrentados pela rede estadual de ensino, o alto percentual de professores leigos, já que 68% desses professores não tinham formação adequada. “Diante disso, foram oferecidos aos professores cursos de formação inicial, conferindo a eles a titulação necessária; e cursos de formação continuada, para atualização de conteúdos específicos e metodologia.” (<http://www.educacao.go.gov.br>). Foi oferecida, ainda, “a qualificação em Magistério em nível médio, por meio do Proformação, e cursos específicos para os servidores, possibilitando progressões na carreira e a correspondência entre o aperfeiçoamento continuado e a promoção.” (<http://www.educacao.go.gov.br>).

Tabela 7

**Estado de Goiás: Pessoal docente, por nível completo de formação, atuantes  
no ensino fundamental – 1999-2002.**

Nível de Formação	Ensino fundamental			
	1999	2000	2001	2002
<b>Ensino Fundamental</b>	2.437	1.994	1.957	581
<b>Incompleto</b>	773	606	456	150
<b>Completo</b>	1.664	1.388	1.501	431
<b>Ensino Médio</b>	29.464	29.958	29.283	30.044
<b>Magistério completo</b>	25.496	26.940	25.988	26.054
<b>Outra formação completa</b>	3.968	3.018	3.295	3.990
<b>Ensino Superior</b>	15.173	16.441	17.443	20.247
<b>Licenciatura completa</b>	11.441	13.707	14.169	17.064
<b>Completo sem licenciatura</b>	3.732	2.734	3.274	3.183
<b>Com magistério</b>	2.604	1.878	2.342	2.251
<b>Sem magistério</b>	1.128	856	932	932

Fonte: Secretaria da Educação. SEPLAN-GO/SEPIN/Gerência de Estatísticas Socioeconômicas – 2003.

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Em Goiás, no ano de 1999, havia 773 professores com ensino fundamental incompleto e em 2002 apenas 150 professores. Com o ensino fundamental completo, em 1999, registraram-se 1.664 docentes e em 2002 esse número caiu para 431 professores, conforme demonstra a tabela acima.

Em relação ao ensino médio, em 1999, o Estado de Goiás possuía 25.496 professores com magistério e em 2002 tinha 26.054. Com “outra formação em nível médio”, em 1991, contava com 3.968, sendo que em 2002 esse total foi ampliado para 3.990. Outra observação relevante é que a maioria dos professores que atuavam no ensino fundamental possuíam magistério, sendo relativamente pequena a quantidade de professores com outra formação em nível médio. Já com relação à licenciatura, a diferença é menor, mas significativa, pois registraram-se, em 2002, 26.054 professores com magistério completo, enquanto que com licenciatura, na mesma época, Goiás contava com 17.064 professores formados.

Na tentativa de melhorar esses percentuais, com a formação inicial dos professores, foram investidos pelo governo estadual R\$ 24,7 milhões, nos cursos de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE), em diversas áreas. Esses cursos são desenvolvidos em parceria com a Universidade Estadual de Goiás – UEG. A primeira LPPE formou 1.944 professores; a LPPE II habilitou outros 2.028 professores; mais 3.344 estão fazendo a LPPEIII; e 1.768 fazem a LPPE IV. Ou seja, 9.084 professores foram ou estão sendo habilitados, conquistando uma progressão na carreira. Eles passam de professor P-I para professor P-III<sup>10</sup>. Outros 1.860 professores concluíram o Proformação. Dos 28.904 professores efetivos da SEE atualmente, apenas 14% ainda estão sem a habilitação. A perspectiva da Secretaria é ter todos os profissionais habilitados até 2007. Atualmente, 68% dos professores efetivos da rede pública estadual estão habilitados e outros 17% estão concluindo a licenciatura, o que soma 85% de habilitados. (<http://www.educacao.go.gov.br>).

Outros R\$ 22,3 milhões foram utilizados nos cursos de formação continuada, capacitando 65.132 profissionais em “Parâmetros Curriculares Nacionais, Profissionais Alfabetizadores (PROFA), Merenda Escolar, Multicurso Matemática, Uso Pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (Proinfo, TV Escola e Rádio Escola), Progestão<sup>11</sup>, Escola Inclusiva e outros.” (<http://www.educacao.go.gov.br>).

Ainda, segundo a Secretaria Estadual de Educação, todos esses investimentos em formação inicial e continuada, além do Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos dos professores têm refletido no desempenho do aluno, o que é constatado pelas avaliações feitas pela Secretaria em todo o Estado por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica em Goiás (Saego).

---

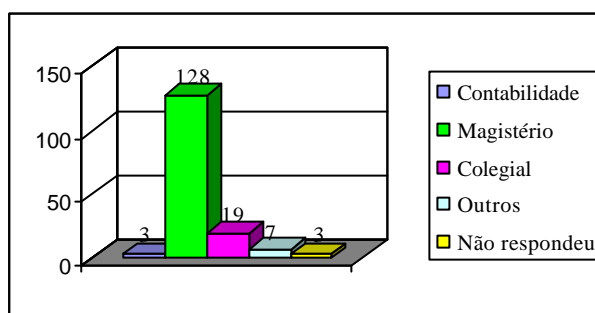
<sup>10</sup> PI é o professor que possui magistério; PIII é o professor que tem licenciatura e PIV é o professor que possui licenciatura e pós-graduação *lato sensu*.

<sup>11</sup> “Progestão - É um curso a distância destinado à formação continuada em serviço de profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão nas escolas públicas do país.” (<http://www.educacao.go.gov.br>).

Tratando especificamente de Jataí, tem-se que a formação inicial dos professores só pode ser feita em nível superior, pois os cursos de nível médio, habilitação magistério foram todos fechados, mas existem muitos professores que possuem esta formação. Na pesquisa realizada para essa dissertação, foi perguntado aos professores sobre o curso de formação de nível médio. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 3

**Curso de nível médio – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



FONTE: Pesquisa de campo, 2004.

Pelas respostas observa-se que 128 professores fizeram o magistério; nesse sentido estão cumprindo o que determina a LDB, que estabelece a formação de nível médio, habilitação magistério, como formação mínima para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Embora a LDB/96, em seu art. 62, admita como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, em alguns municípios esse curso não existe mais. Essa falta de oferta do curso de nível médio, habilitação magistério pode ser decorrente da própria legislação, quando a LDB no art. 87, § 4º, dispõe que “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior.” (BRASIL, 1996, p. 38).

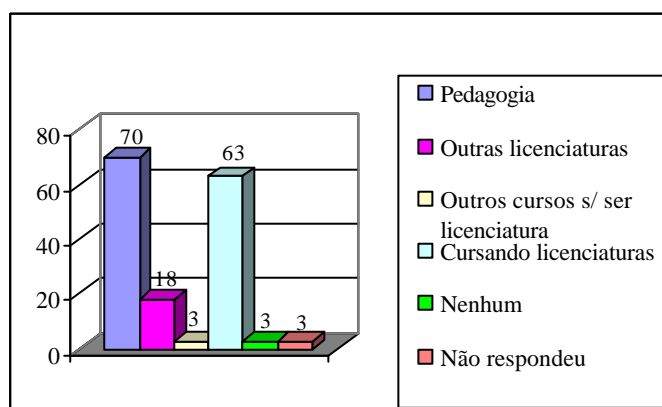
Essa tendência ao fechamento das escolas normais de nível médio começou a ser concretizada com a criação dos Institutos Superiores de Educação, pois a promessa é que os

Institutos ficarão encarregados de formar os professores. A extinção do curso normal de nível médio em algumas regiões do país, principalmente as mais pobres e mais distantes dos grandes centros, pode representar a única oportunidade de escolarização em nível médio. Outra tendência é a tentativa de privatização dos ISE's, dificultando ainda mais às classes menos favorecidas e que desejam ingressar na docência atingir este fim.

De acordo com o questionário realizado, o nível de formação superior dos professores da rede municipal que atuam no ensino fundamental, 1ª a 4ª séries, apresenta-se da seguinte forma:

Gráfico 4

**Curso superior – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries –  
município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

De 208 professores do ensino fundamental, 160 foram objeto dessa pesquisa; desse total, 70 possuem pedagogia. Como mencionado, a cidade tem apenas um campus da Universidade Federal de Goiás, que oferece o referido curso. Os dados demonstram que o município ainda precisa elevar o nível de formação de seus professores, mas essa é uma preocupação da Secretaria de Educação do Município de Jataí que está juntamente com a UFG-CAJ oferecendo aos professores em exercício e que não são portadores de diploma de licenciatura, o curso de Pedagogia em Nível Emergencial.



O curso de Pedagogia em Nível Emergencial foi criado em abril de 2003, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás – CEPEC. O Conselho, por meio da Resolução nº 603, resolveu: “aprovar o novo Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, em nível emergencial, habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental, em nível de graduação”. (art. 1º). A sua finalidade é a de atender os professores, em exercício do magistério, pertencentes ao quadro de pessoal permanente da Secretaria de Educação do Município de Jataí e que ainda não possuem curso de graduação em Pedagogia. Embora o curso seja em nível emergencial, o currículo será integralizado em quatro anos, mediante o cumprimento de 3.260 horas (2.952 horas em disciplinas obrigatórias, 100 horas em disciplinas optativas e 208 horas em atividades complementares).

A Secretaria de Educação do Município de Jataí, juntamente com o CAJ/UFG, matriculou 100 professores nesse curso no ano de 2003. Para cada professor, a Secretaria gasta por mês R\$ 110,00 (cento e dez reais), independentemente dele desistir ou não do curso, sendo que 15 matriculados já desistiram do curso em um ano. Com a desistência desses professores, o custo-aluno subiu para R\$ 129,41 (cento e vinte nove reais e quarenta um centavos), já que o município repassa mensalmente a quantia de R\$ 11.000, 00, para a Fundação Rádio e Televisão Educativa e Cultural – Fundação RTVE<sup>12</sup>. Essa ação conjunta da Secretaria de Educação e do CAJ/UFG é importante porque contribui para a profissionalização docente<sup>13</sup>.

Esse programa de formação inicial oferecido aos professores da rede municipal de educação contraria os preceitos do Banco Mundial – BM – que dá preferência à formação em

---

<sup>12</sup> Essa Fundação mantém convênio com a Faculdade de Educação da UFG e Secretaria de Educação do Município de Jataí, com o objetivo oferecer formar inicial aos professores da Rede Municipal de Educação.

<sup>13</sup> Informação verbal fornecida pelo Coordenador do curso de Pedagogia em Nível Emergencial, Alípio Rodrigues de Sousa Neto, fornecida em fevereiro de 2004.

serviço por ser menos dispendiosa. Torres, citando o documento Prioridades e Estratégias para a Educação (1995) do Banco Mundial, mostra que

a formação inicial consiste em educação geral de capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na educação geral [...] Esta educação geral – o conhecimento das matérias – pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo, entre 7 a 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida por cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica. (2000, p. 165).

E ainda reconhece que

a estratégia mais efetiva para garantir professores com um conhecimento adequado da matéria é recrutar professores adequadamente educados cujos conhecimentos tenham sido avaliados [...] O recrutamento dos professores de primeiro grau e secundários poderiam se assemelhar mais ao recrutamento dos professores da educação universitária, baseado quase totalmente no conhecimento da matéria, [...]. (Ibid., 2000, p. 165).

No Brasil, a capacitação em serviço também está prevista na Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003, dispõe que: “Art. 2º. Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.” (BRASIL/CNE, 2003, p. 1). A capacitação em serviço é um mecanismo que auxilia os professores a melhorarem seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas, mas não deve ser utilizada em substituição à formação inicial.

Art 3º. Os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional nos termos do Parecer CNE/CEB 10/99 e do Art. 5º da Resolução CNE/CEB 03/97, utilizando também, para tanto, o recurso do licenciamento periódico disposto no art. 67, II, da Lei 9.394/96, os recursos da educação a distância, de maneira a atender as metas instituídas na Lei 10.172/2001, Plano Nacional de Educação, sobre “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, em especial as metas 5, 7 e de 10 a 19. (BRASIL/CNE, 2003, p. 1).

Os programas de capacitação em serviço devem ser de adesão voluntária – art. 3º, §1º – embora contem com um estímulo que é a progressão funcional na carreira. Mas, fica uma preocupação quando o art. 3º, parágrafo 2º afirma que: “a oferta de programas de

capacitação e formação em serviço deverá ser feita sem comprometer o calendário escolar, assegurando aos alunos da educação básica o cumprimento integral da carga horária do ano letivo.” Se a capacitação em serviço deve assegurar o calendário escolar e os professores trabalham em mais de um turno, geralmente 40 horas semanais, como é possível praticar essa formação a não ser nos finais de semana ou em horários destinados ao descanso dos professores? Ao que tudo indica sem a melhoria salarial dos professores para que possam trabalhar em apenas um turno e receber por 40 horas, restando assim tempo para esse tipo de formação, além de outras, mais uma vez os professores serão sacrificados em seus horários de repouso. Além do mais, a formação inicial e a capacitação em serviço não podem ser colocadas como partes opostas na formação de professores, pois ambas são necessárias ao desenvolvimento profissional.

Os Referenciais para Formação de Professores estabelecem que:

O processo de desenvolvimento profissional permanente inclui formação inicial e continuada, concebidas de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas de formação continuada. A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou a distância). (BRASIL, 1999, p. 19).

No mesmo documento é ainda ressaltado: “a formação inicial em nível superior é fundamental (...)”. Mas também que “(...) é consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores” (BRASIL, 1999, p. 17).

## 2.2 Formação continuada como condição da profissionalização docente

Para se referir à continuidade dos estudos, os especialistas, os autores e os órgãos administrativos utilizam-se de várias terminologias, tais como: formação continuada, formação contínua, educação contínua, educação continuada, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação e educação permanente, que concorrem para um mesmo significado. Alguns estudiosos (MARIM, 1995; ROSEMBERG, 2002) discordam da utilização de termos como reciclagem, treinamento, capacitação e aperfeiçoamento quando usados para significar o processo de formação continuada.

Rosemberg (2002, p. 46) citando Pereira (1993, p.37) assenta que,

[...] os termos reciclagem e treinamento em serviço sugerem a preocupação com um produto, enquanto o que é desejável é uma forma de educação contínua, um processo, portanto, que dê ao professor o apoio necessário para que ele se eduque, à proporção que caminha em sua tarefa de educador, isto é, uma forma permanente de educação que, não tendo um limite fixado para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, pois, a idéia de um produto acabado.

Para Marin o termo reciclagem, [...] na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, não devem fazer ‘tábula rasa’ dos seus saberes. (1995, p. 14). Treinamento é sinônimo de “tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. [...] tais ações dependem de automatismos, e não da manifestação da inteligência.” (1995, p. 15). Nesse sentido,

Em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearmos apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto maiores as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos. (ibid., 1995, p. 15).

Já o termo aperfeiçoamento, no Dicionário Aurélio, tem os seguintes significados: “tornar perfeito ou mais perfeito. Acabar com perfeição; concluir com esmero. [...]. Perfazer ou completar (o que estava incompleto). Adquirir maior grau de instrução ou aptidão. Emendar os próprios defeitos; corrigir-se, emendar-se.” (FERREIRA, 1988, p. 51).

Para Marin os significados acima mencionados são inadequados para a educação, pois “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo [...]. (1995, p. 16). Mas, a autora diz que é “possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução.” (1995, p. 16).

A autora conclui que quando as expressões “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada”, apresentam similaridades, “[...] na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais, educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas.” (Ibid., 1995, p. 17). Nesse sentido, seguindo o pensamento da autora é que os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” são utilizados como sinônimos nesta pesquisa.

Procurando saber o que os professores pensam sobre o tema, foi feita a seguinte pergunta na entrevista<sup>14</sup> realizada com os professores: “O que você entende sobre formação contínua de professores?” As respostas foram agrupadas da seguinte forma:

---

<sup>14</sup> A coleta de dados foi realizada em duas fases: a primeira realizada com 160 professores que responderam a um questionário fechado, e, na segunda fase, foram selecionados 30 professores que participaram da primeira etapa (questionário) e que se disponibilizaram a participar da segunda etapa, pois muitos justificavam falta de tempo para responder a entrevista, posteriormente os professores foram separados em sindicalizados e não sindicalizados para melhor compreender as questões ligadas à participação política, bem como profissionalização docente.

Quadro 1

**Formação continuada, segundo entendimento dos professores do ensino fundamental de  
1ª a 4ª séries — município de Jataí<sup>15</sup>**

<b>Professores sindicalizados</b>	<b>Professores não sindicalizados</b>
“Seria uma atualização dos estudos (teorias) recentes sobre o quê se tem de mais novo ou descobertas mais recentes sobre educação.”	“Ministrar palestras, oficinas e cursos.”
“Ao término de uma formação, ele continua com outra.”	“Apoio, incentivo e aplicação de verbas por parte da Secretaria de Educação.”
“Maior capacidade e qualidade para transmitir o conhecimento, pois teoria e prática devem estar de mãos dadas.”	“Só se fala em formação, mas na verdade fica só na teoria, prática que é bom, nada.”
“É a formação que não cessa, tem continuação.”	“Não paramos só no que estudamos, permanecemos crescendo muito mais.”
“Para o professor estar sempre atualizado com as inovações e mudanças. Estar reciclado.”	“O professor está sempre se reciclando, participando de cursos e tudo o que possa para enriquecer sua profissão.”
	“Busca constante de novos conhecimentos, reformulação de conceitos, reestruturação de práticas. Ação-reflexão-ação.”
	“Entendo que o professor deve estar sempre renovando, lendo, ampliando seus conhecimentos, deve estar sempre pesquisando”.

Fonte: Pesquisa de campo – entrevista realizada com os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da rede municipal de ensino, 2004.

Pelas respostas apresentadas, observa-se que entre os professores sindicalizados há os que relacionam a formação continuada com o termo reciclagem, mas este não seria um termo apropriado para tratar de profissionais da educação, pois tudo que é reciclado assume novas formas e funções devido às alterações sofridas. Mesmo, quando é empregado como reciclagem de conhecimentos, o que proporciona o reaproveitamento de conhecimentos acumulados durante o exercício profissional, além de outros adquiridos em cursos de formação inicial.

<sup>15</sup> A entrevista foi realizada com trinta professores respondentes da primeira etapa (questionário), mas nem todas as respostas serão transcritas nos quadros, pois várias delas são repetidas, razão pela qual não há necessidade de reproduzi-las.

Os professores sindicalizados afirmam que a formação continuada “seria uma atualização dos estudos (teorias) recentes sobre o que se tem de mais novo ou descobertas mais recentes sobre a educação”. A formação continuada serve para mostrar as teorias educacionais aos professores, mas não se limita a trabalhar só com as teorias mais recentes, deve também proporcionar novas análises sobre seu trabalho e outras maneiras para desenvolvê-lo e aperfeiçoar sua atividade pedagógica.

Outros professores sindicalizados disseram que é a formação que não cessa, “ao término de uma formação, ele continua com outra”. A formação continuada é um processo de construção “permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.” (ANFOPE, 1998, p. 35).

Os professores não sindicalizados também apresentaram resposta, relacionando a formação continuada com o termo reciclagem. Outra resposta apresentada à questão pelos professores não sindicalizados foi a que relacionou a formação continuada com ação-reflexão que é um processo contínuo que visa melhorar a prática dos professores por meio da reflexão de sua prática pedagógica.

Para Libâneo (2001), as ações de formação continuada necessitam articular-se em torno de um projeto global de formação e desenvolvimento profissional dos professores<sup>16</sup>. Acima de tudo, “a formação continuada é parte integrante do exercício profissional que, junto com a formação inicial e outros ingredientes, constitui o sistema de desenvolvimento profissional.” (LIBÂNEO, 2001, p. 4).

---

<sup>16</sup> “O desenvolvimento profissional consiste de todas as formas pelas quais o profissional ganha mais competência pessoal, teórica, técnica, social. É um dos aspectos da formação profissional que se inicia na formação básica e depois continua nos eventos de formação em serviço (cursos dentro ou fora da jornada de trabalho, encontros e congressos, momentos de discussão e reflexão sobre a prática na própria escola).” (LIBÂNEO, 2001, p. 1).

A formação continuada não pode ser um ato solitário do professor porque

o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores. (NÓVOA, 1995, p. 22).

Dessa maneira, a formação continuada é indissociável dessas dimensões, pois envolve o professor como ser humano que não vive isolado e está em constante transformação e transformando o meio em que vive.

Uma outra resposta, dos não sindicalizados, que chama a atenção, é a da professora que relaciona a formação continuada com a necessidade de que o professor deve estar sempre pesquisando. É importante destacar o papel da pesquisa como estimuladora e formadora do profissional da educação, pois a pesquisa permite a aquisição de conhecimentos e a integração entre teoria e prática no trabalho docente, além de auxiliar no rompimento de práticas tradicionais que vêm sendo repetidas ano a ano.

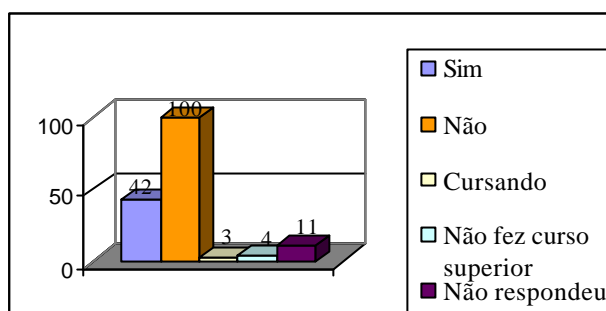
Maciel, Silva e Bueno afirmam que as pesquisas demonstram que muitos profissionais apresentam-se despreparados para o exercício da docência e que um dos fatores que contribuem para este quadro é o descaso do Estado com a esfera educacional, transformando a profissão de professor em um “bico”, em uma atividade secundarizada ou levando o professor a trabalhar em mais de um turno para conseguir sobreviver. O fato de o professor trabalhar em mais de um turno dificulta a preparação de aulas, de tempo destinado ao estudo e à pesquisa. “Isso faz com que as atividades desenvolvidas em sala sejam rotineiras, mecânicas, desinteressantes, seguindo modelos ultrapassados que não atendem mais às necessidades atuais.” (2002, p. 175).

É pensando na continuidade de seus estudos, que os professores procuram, na medida do possível, os cursos de pós-graduação. Nessa pesquisa foi perguntado aos professores se já fizeram pós-graduação; as respostas foram as seguintes:



Gráfico 5

**Professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries com curso de pós-graduação – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

As respostas demonstram que apenas 42 professores possuem curso de especialização. Uma das hipóteses levantadas para esse percentual é que os cursos oferecidos no município de Jataí, regra geral, devem ser pagos pelos docentes. Alguns deles são oferecidos por instituições do Rio de Janeiro e outros pela própria UFG. Nessa Universidade, a mensalidade do curso de especialização em “Educação Infantil” é de R\$ 95,00 (noventa e cinco reais); mesmo sendo uma instituição pública, a UFG afirma que é necessário cobrar esse valor, pois o mesmo é destinado ao pagamento dos funcionários administrativos, compra de livros para a biblioteca e despesas com professores de outras localidades que ministram aulas. Além disso, a dotação orçamentária da UFG não tem condições de suprir as necessidades de aquisição de livros essenciais para a especialização, pois o CAJ oferece o curso em quatro áreas: letras, pedagogia, educação física e biologia. O curso de especialização em “Educação Infantil” iniciou com 28 alunos, sendo que alguns alunos já desistiram do curso. É interessante mencionar que apesar do valor da mensalidade não ser tão alto, além de excluir muitas pessoas, ainda conta com um alto índice de inadimplência. Vale ressaltar que as aulas são realizadas todas as sextas-feiras e sábados, pois a UFG quer garantir que o curso oferecido

seja de qualidade, além de realizar uma seleção extremamente rigorosa para o ingresso no referido curso<sup>17</sup>.

A Universidade Salgado de Oliveira, do Rio de Janeiro, oferece em Jataí especialização *lato sensu* em Administração Educacional; a mensalidade é de R\$ 105,00 (cento e cinco reais), e o curso está dividido em cinco encontros.

Mesmo existindo a tão propagada formação continuada, o governo não quer investir nessa formação ou esses investimentos são ínfimos; se o professor quiser, deve fazê-la com recursos próprios, como é o caso das especializações. Aí surge um outro problema: como custear esta formação se os salários são tão baixos?

Como mencionado, a formação de professores não se esgota no curso de formação inicial e deve ser analisada como um processo, que também não se encerra em um curso de pós-graduação, mesmo porque o professor precisa manter-se atualizado e com possibilidades de melhorar o exercício profissional. A formação continuada deverá estar articulada à formação inicial, como um espaço de desenvolvimento profissional ao longo da vida do professor e acontecerá em diversas esferas: a pessoal, a coletiva, a institucional, a sindical, a pedagógica, a política, entre outras.

É nesse contexto que as instituições de ensino superior, principalmente, as universidades têm um papel importante na formação docente, colaborando para que os professores adquiram uma postura crítico-reflexiva e passem a ter o controle de sua prática pedagógica. Mas, para isso, deverão auxiliar os professores para que deixem de ser objeto de pesquisas para serem sujeitos com possibilidade de escolha pelo docente das questões a serem investigadas, além de estabelecer parcerias entre os pesquisadores e as escolas na divulgação dos resultados das pesquisas, possibilitando que a escola se torne um ambiente onde a crítica/reflexão, o debate, a pesquisa façam parte desse cotidiano.

---

<sup>17</sup> Informação verbal concedida pela coordenadora do curso de Especialização em Educação Infantil Prof<sup>a</sup> MsC. Márcia Anjo Santos Reis em março de 2004.

Continuando a pesquisa, outra questão foi feita procurando desvendar por que é necessário dar continuidade à formação do professor. As respostas obtidas são apresentadas a seguir:

Quadro 2

**Necessidade de continuar a formação docente, segundo os professores do ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries – município de Jataí**

<b>Sindicalizados</b>	<b>Não sindicalizados</b>
“Para que o professor melhore cada dia mais sua prática escolar.”	“Melhorar o conhecimento e sua prática pedagógica”.
“Vejo como uma forma de manter o professor atualizado com pesquisas recentes na área da educação”.	“São várias, aumentar o conhecimento, tempo para estudar, trabalhar menos para não cansar tanto e aumento de salário”.
“Penso que se os professores estiverem aptos aos assuntos recentes seria mais fácil a transmissão de conteúdos”.	“Não pararmos só no que estudamos, permanecermos crescendo muito mais”.
“Ampliação de conhecimentos”.	“Aperfeiçoamento, conhecimento, segurança”.
“Para melhor desenvolvimento de um trabalho produtivo e ativo diante dos indivíduos que recebemos e para conhecimento próprio e ampliação da nossa bagagem prática e teórica”.	“A razão é que se o professor parar no tempo e no espaço ele é ultrapassado ou atropelado pela tecnologia que está acontecendo continuamente”.
“Para o professor estar sempre inteirado com as inovações e mudanças. Estar reciclado”.	“Atualizar conhecimentos, repensar práticas, reconduzir o processo ensino-aprendizagem”.
“Acho que seria falta de professores formados nas áreas”.	“É necessário renovar, refletir sobre o ensino, sobre os métodos que se usa”.
“Para se manter sempre atualizado de acordo com o desenvolvimento do mundo”.	

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

As respostas dos professores não sindicalizados apontaram dentre as necessidades de continuidade na formação docente: “atualizar conhecimentos, repensar práticas, reconduzir o processo ensino-aprendizagem”.

Independente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. “Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.” Como afirmou Castoriadis, “O mundo histórico é o mundo do fazer humano.” (BARBIERI, et al., 1995, p. 32).

Assim refletir sobre o trabalho dos docentes de qualquer nível de ensino requer observar a natureza desse labor, que implica “conhecimento”, “história” e o “homem”, estes estão em constante transformação e que por esta razão interpretá-los envolve risco.

No fazer pedagógico, professor e aluno produzem-se intelectualmente. O essencial na ação pedagógica é a própria relação que irá se estabelecer entre ambos e pressupõe a construção de uma autonomia própria. Tanto o professor como o aluno são seres autônomos e agentes de desenvolvimento da própria autonomia intelectual. Esse fazer, que alguns autores como Castoriadis, denominam práxis, está fundado em um saber que é sempre fragmentário e provisório, sempre incompleto porque é do domínio do homem e da história, e depende da investigação e do estudo contínuo. (BARBIERI, et al., 1995, p. 33).

Uma outra resposta dada pelos não sindicalizados apresenta como necessidade para a formação continuada “[...] aumentar o conhecimento, tempo para estudar, trabalhar menos para não cansar tanto e aumento de salário”.

Na coleta de dados realizada por meio de questionário, 97,5% dos professores afirmaram que o salário de um turno é insuficiente para manter-se dignamente, e, na entrevista, novamente surge a questão salarial. Com a precariedade dos salários, os professores passaram a trabalhar em mais de um turno, em decorrência dessa expansão de jornada não sobra muito tempo para estudar e descansar.

Analisando, ainda, as respostas dos não sindicalizados, foi mencionado “melhorar o conhecimento e sua prática pedagógica”. Essa reivindicação de melhorar a prática pedagógica traz consigo uma outra reivindicação que é a formação contínua de professores, pois várias dificuldades no ato de ensinar só ganham sentido quando o professor se defronta com elas em sua prática.

A formação inicial do professor mesmo com a realização do estágio supervisionado não é capaz de proporcionar uma experiência diversificada, pois esta só acontece quando o professor está em contato direto e constante com seus alunos, é com esse convívio que os problemas vão surgindo e o docente deve estar preparado para solucioná-los e, uma das maneiras mais eficazes é a formação continuada.

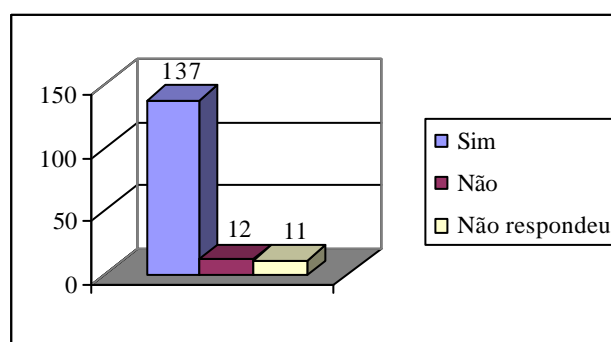
Algumas respostas dos professores sindicalizados assemelham-se às dos não sindicalizados, como por exemplo: sindicalizados (1- “para que o professor melhore cada dia mais sua prática escolar”; 2- “manter o professor atualizado”); não sindicalizados (1- “melhorar o conhecimento e sua prática pedagógica”; 2- atualizar conhecimentos”).

Mas, entre os sindicalizados aparece uma resposta que chama atenção: “vejo como forma de manter o professor atualizado com pesquisas recentes na área da educação”. É importante, saber que alguns professores já despertaram para a importância das pesquisas, entretanto, o professor não pode ficar apenas como consumidor de pesquisas, mas como um produtor de conhecimentos.

Posteriormente procurou-se investigar se o município oferece cursos de formação contínua; pelas respostas dos professores, a Secretaria de Educação do Município de Jataí tem oferecido essa formação, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 6

**Formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Município de Jataí aos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**

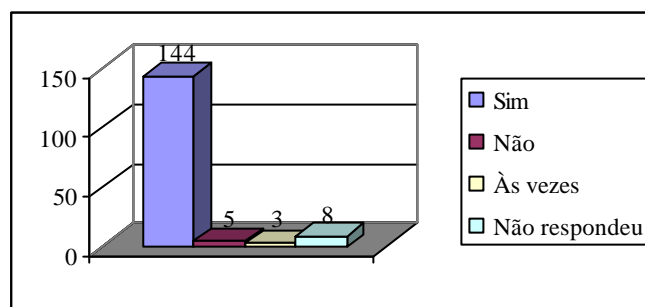


Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Pelas respostas, observa-se que a Secretaria de Educação do Município de Jataí oferece cursos de formação continuada; mas resta saber se os professores participam desses cursos. Assim, foi feito o seguinte questionamento: “quando a Secretaria de Educação Municipal oferece curso de formação continuada, você participa?” As respostas foram as seguintes:

Gráfico 7

**Participação dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Jataí.**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Dos professores que responderam a pesquisa 144 disseram que participam dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Essa participação é importante, pois o professor tem oportunidade de conversar com outros colegas, trocar experiências e ouvir especialistas na área de educação.

Para colocar em prática essa formação continuada, foi indagado aos docentes: “quais ações estão sendo propostas pela Secretaria de Educação de Jataí para viabilizar a formação em sua escola e no seu município?”

Quadro 3

**Ações propostas pela Secretaria de Educação do Município de Jataí para viabilizar a formação dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**

<b>Sindicalizados</b>	<b>Não sindicalizados</b>
“Aperfeiçoamentos, cursos, palestras”.	“Uma das ações foi a viabilização do curso de Pedagogia Emergencial”.
“Oferecendo alguns cursos”.	“Nenhuma”.
“Cursos de atualização, PCN e PROFA”.	“Cursos de formação – emergencial, PROFA”.
“Temos o nosso curso de Pedagogia Emergencial, que é oferecido pela UFG, em parceria com o município e mini-cursos”.	“O nosso curso Emergencial de Pedagogia vem sendo de grande importância para nós, os encontros pedagógicos de 15 em 15 dias na Secretaria de Educação, mini-cursos, PCN e PROFA”.
“Cursos de formação e capacitação, formação de projetos”.	“Cursos, PROFA, palestras”.
“PCN, PROFA e o acompanhamento na alfabetização da 1ª série, e os recursos oferecidos pelos coordenadores”.	“Recentemente há o PROFA a nível de município, na escola não há nada sendo feito”.
“Reuniões pedagógicas”.	“Existe na Secretaria de Educação o “acompanhamento de professores” de 1ª a 4ª série e também o curso PROFA, só que é repetição do que já vimos no curso de Pedagogia, toma tempo que eu poderia estar planejando uma aula, ou estudando”.
	“Na escola: reunião pedagógica, leitura reflexiva e palestras. No município: pacotes como PCN e PROFA e reuniões pedagógicas”.

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

As propostas de formação continuada são freqüentemente realizadas por meio de cursos, conferências, mini-cursos, seminários e outras situações pontuais em que os professores desempenham o papel passivo (ouvintes), não levando-se em consideração que eles têm muito a contribuir e não só a aprender. Em razão desses procedimentos, esses cursos têm sido organizados como de reciclagem ou treinamentos em serviço, mas, estes cursos devem relacionar-se com a prática pedagógica de forma que possibilite a articulação entre o trabalho do professor em sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva, além de permitir o aperfeiçoamento contínuo das práticas educativas.

Os docentes (sindicalizados e não sindicalizados) apontaram os Programas: Parâmetros Curriculares em Ação – PCN’s e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, como programas de formação continuada propostos pela Secretaria de Educação do Município de Jataí, mas esses cursos são provenientes do governo federal e as secretarias<sup>18</sup> aderem aos programas, em alguns casos, como única alternativa possível de formação continuada, pois as secretarias recebem verbas – muito limitadas – para os desenvolver.

Alguns professores, sindicalizados e não sindicalizados responderam que dentre as propostas de formação continuada a Secretaria de Educação municipal tem oferecido “PROFA e o acompanhamento na alfabetização da 1ª série (...).”

Os professores da 1ª série do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, trabalham 20 horas semanais em sala de aula e mais 20 horas semanais com outras atividades, nestas incluem preenchimento de fichas, aulas de reforço e participação no PROFA, essas são chamadas de horas-atividades. Estas atividades ainda são muito burocráticas, mas o município, por meio da Secretaria de Educação, apresenta uma certa preocupação com a formação dos educadores, pois existe uma proposta para que seja estendida às outras séries do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, ou seja, os mesmos benefícios dos professores da 1ª série: trabalharem 20 horas e receberem por 40 horas. Embora seja uma proposta importante, precisa ser aprimorada para que essas 20 horas sejam aproveitadas para constituição de grupos de pesquisas e troca de experiência entre os professores.

A Secretaria de Educação de Jataí fez parceira com o MEC/SEF para que o PROFA fosse desenvolvido no município, portanto, começou em 2003 e foi desenvolvido em 2004. Os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental – incluídos os

---

<sup>18</sup> Em Goiás somente as Secretarias de Educação dos seguintes municípios atuam no PROFA: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Campos Belos, Catalão, Ceres, Goianésia, Goiânia, Goiás, Goiatuba, Inhumas, Iporá, Itapaci, Itapuranga, Itumbiara, Jataí, Jussara, Mineiros, Palmeiras de Go., Piracanjuba, Piranhas, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Santa Helena, S. Miguel do Araguaia, São L. de M. Belos, Silvânia e Uruaçu.



alfabetizadores de adultos –, fizeram o curso. Primeiramente, alguns profissionais foram indicados pela Secretaria de Educação, depois receberam instruções e começaram as aulas. De modo geral, o programa estava dividido em módulos e estes em unidades. As unidades tinham como temáticas: Programa em busca de respostas sobre alfabetização; Breve história das idéias sobre alfabetização; O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever; Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado; Proposta didática de alfabetização; Existe vida inteligente no período pré-silábico; Por que e como saber o que sabem os alunos; Construção da escrita: primeiros passos, além de textos literários.

O outro programa de formação continuada que a Secretaria de Educação do Município de Jataí aderiu foi Parâmetros Curriculares em Ação. Este tinha como finalidade estabelecer vínculos com as práticas locais, além de apresentar alternativas de estudo e de como colocar os Parâmetros Curriculares em prática, bem como, estimular o trabalho em conjunto. Os professores formadores que seriam os coordenadores do programa encarregados de participarem dos cursos de formação e depois discuti-los com os docentes que fariam o curso foram selecionados pela Secretaria de Educação do Município de Jataí; depois da seleção foram participar de um curso em Goiânia para receberem as instruções iniciais. Esses cursos permaneceram durante a realização dos Parâmetros em Ação, embora em cidades diferentes.

O curso efetivamente começou em abril de 2002; os encontros para os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação aconteceram mensalmente na Secretaria de Educação do Município de Jataí, sendo que as coordenadoras que participavam dos encontros com a equipe SEF/MEC eram as responsáveis pelo encaminhamento dos trabalhos. Os professores das zonas rurais também participavam do programa.

Os Parâmetros em Ação tinham a seguinte composição: Temas transversais; Introdução aos PCN's; Língua Portuguesa; Matemática; Artes; Geografia; História; Ciências;

Educação Física; O grupo classe: seu tempo, seu espaço; e Ética. O Programa era composto por 11 módulos com duração variável de 12 a 16 horas. Nos dois primeiros módulos, foram feitas discussões sobre questões gerais da educação, e os demais módulos foram mais específicos, propiciando análises fundamentadas à luz das discussões e das leituras dos PCN's.

Além dos PCN's e do PROFA, tanto os professores sindicalizados quanto os não sindicalizados, também apontaram o curso de Pedagogia em Nível Emergencial como uma das ações que a Secretaria de Educação do Município de Jataí tem oferecido para a formação continuada de professores, “temos o nosso curso de Pedagogia Emergencial, que é oferecido pela UFG, em parceria com o município e mini-cursos” e “uma das ações foi a viabilização do curso de Pedagogia Emergencial”. Entretanto, o curso Pedagogia em Nível Emergencial é de formação inicial e não de formação continuada.

Quanto à frequência dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Jataí, a coordenadora Marlene<sup>19</sup> informou que o PCN era realizado mensalmente e o PROFA semanalmente, e que o município ainda conta com o planejamento que é realizado a cada 15 dias. Nesse planejamento, eles trabalham basicamente com a prática pedagógica, pois para a coordenadora dos referidos cursos “teoria não resolve muito”.

Para Salles “ao privilegiarmos a prática docente como locus preferencial de formação da identidade profissional do professor, não venhamos excluir ou reduzir indevidamente o espaço de outras instâncias da formação de professores.” (2003, p. 4). Assim, é preciso “comprendermos o caráter complementar de cada momento do processo de formação dos professores para que o campo da prática não acabe se tornando o único domínio da formação dos professores.” (2003, p. 4).

---

<sup>19</sup> Informação verbal concedida por Marlene Ferreira Silva Brito, em 20 de agosto de 2004.

Para verificar se o município tem uma política de formação continuada foi feita a seguinte indagação: “Caso você considere que exista uma política de formação continuada, ela tem sido utilizada como instrumento de profissionalização docente?”

Quadro 4

**Políticas de formação continuada como instrumento de profissionalização docente – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**

<b>Sindicalizados</b>	<b>Não sindicalizados</b>
“Sim”.	“Sim”.
“Sim, mas raramente está sendo utilizada”.	“Não”.
“Sim, apesar de ser um pouco precária”.	“Sim – o próprio curso emergencial”.
“Acho que nossa política deve ser mudada, porque alguns cursos são reconhecidos outros não”.	“Sim, existe os chamados pacotes fechados [...] e ações pontuais”.
“Não tenho nada a dizer, até porque desconheço essa política”.	“Todos os cursos que concluímos nunca são reconhecidos, pois certificados nunca chegam, assim acabamos no desânimo. Então a política deve mudar de cara”.
	“Nem sempre”.
	“Não sei se o curso emergencial pode ser considerado como de formação contínua, ...”.

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Tanto os professores sindicalizados quanto os não sindicalizados consideram que a Secretaria de Educação possui uma política de formação continuada e que esta tem sido utilizada como mecanismo de profissionalização. Novamente o curso de Pedagogia Emergencial aparece como de formação continuada, para os não sindicalizados, reforçando a confusão existente entre formação inicial e continuada.

Alguns professores sindicalizados afirmam que “desconhecem essa política” ou que é “um pouco precária”. O município tem dado alguns passos em direção à profissionalização dos professores, quando oferece curso de formação inicial, reforma as escolas (condições de trabalho), oferece cursos de formação continuada - PCN e PROFA – além de mini-cursos, palestras, destinando 20 horas atividades para os professores da 1ª série. Embora os cursos de formação continuada não sejam políticas do próprio município, existe a

preocupação com a formação inicial e continuada quando a Secretaria de Educação do Município de Jataí adere aos programas de formação continuada do governo federal e faz convênio com a Universidade Federal de Goiás para oferecer formação inicial aos professores.

Os professores sindicalizados pensam “que nossa política deve ser mudada, porque alguns cursos são reconhecidos outros não” e “todos os cursos que concluímos nunca são reconhecidos, pois certificados nunca chegam, assim acabamos no desânimo. Então a política deve mudar de cara”.

Reale et al (1995, p. 66) adverte que:

o estímulo à capacitação, por meio da obtenção de certificados e pontuação para progressão na carreira do magistério, pode transformar-se ‘em um fim em si mesmo’, na medida em que o docente se interessa mais por esta ‘recompensa’ que pelas aprendizagens que obtém.

Já os professores não sindicalizados consideram que existem “os pacotes fechados [...] e ações pontuais”. Nesse sentido, a política de formação continuada é fundamentada em ações pontuais, desvinculadas de um plano global de formação, utilizadas para solucionar problemas e/ou necessidades dos professores.

[...] no contexto dos processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, *experts* e até consultores de empresas!) planejadas de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta *transferibilidade* (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). (GENTILI, 1996, p. 34).

Gentili ainda critica a forma como têm sido trabalhadas as propostas de formação continuada, pois, poderiam ser chamadas de “pedagogia *fast food*: sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação.” (1996, p. 34).

A profissionalização docente tem algumas características, tais como: formação inicial e continuada, condições de trabalho, política unificada de formação dos profissionais da educação e autonomia do professor. Evidenciou-se que a formação inicial em Jataí só pode ser realizada no curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Goiás. O fato de essa formação só poder ser feita em universidade é fator importante, pois de certa forma leva as pessoas interessadas a procurarem o ensino de nível superior.

Já em relação à formação continuada, o município de Jataí tem ofertado os cursos provenientes do governo federal, como por exemplo: o PROFA e os PCN's em Ação, além das reuniões pedagógicas. Mas, a formação continuada *lato sensu*, caso o professor tenha interesse em fazê-la, precisa custeá-la porque mesmo na UFG, esses cursos necessitam de pagamento. Isso pode dificultar o acesso dos professores que ganham, como mencionado, salários baixos, prejudicando dessa maneira a continuação dos estudos desses professores.

Como mencionado em linhas pretéritas, a profissionalização docente, além da formação inicial e continuada, possui outras condições para sua configuração, como: política unificada de formação dos profissionais da educação, condições de trabalho, autonomia, participação sindical, entre outros. Essas, dentre outras questões, é que serão discutidas no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JATAÍ-GO: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONDIÇÕES DE TRABALHO E AUTONOMIA**

Este capítulo analisa a proposta de política unificada de formação dos profissionais da educação, condições de trabalho, autonomia, bem como, a tese da proletarização que se opõe a de profissionalização docente.

#### **3.1 Política unificada de formação dos profissionais da educação**

A ANFOPE tem como núcleo de preocupação a política global de formação que favoreça a profissionalização e a valorização dos educadores. Para efetivação dessa política, referendada pela concepção de base comum nacional, a Associação sustenta a necessidade de

articulação da formação inicial com a formação continuada dos profissionais da educação. Afirma ser necessária a articulação entre formação, condições adequadas de trabalho, política salarial e carreira digna.

O que está em jogo, hoje, para o conjunto dos educadores e para a sociedade brasileira é a defesa do campo educacional e nele, dos cursos de formação de professores, como espaços de formação do profissional da educação básica, estudioso da educação, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não formais, escolares e não escolares, e em todos os espaços onde se desenvolva o trabalho educativo. (ANFOPE, 2000, p. 29)

Elaborar uma política global de formação de professores é essencial para salvaguardar os cursos criados com esse objetivo e que estejam preocupados com a qualidade desses profissionais, para fazer frente ao aumento de cursos instituídos nos últimos anos como forma de atender às exigências da LDB por meio de políticas de formação de professores em serviço de “caráter emergencial”. O estudo pormenorizado desenvolvido no documento final do X Encontro da ANFOPE, realizado em 2000, expõe bem essa situação de “aligeiramento” vivida no país:

Alguns desses cursos têm sido denunciados como verdadeiras “fábricas de diploma”, sendo coordenados por empresas de consultoria, em escolas de precária infra-estrutura física e pedagógica - sem bibliotecas, coordenação pedagógica, e com professores pouco preparados para lidar com essa nova realidade. De fato, pode-se afirmar que todo esse processo configura-se como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. (ANFOPE, 2000, p. 21).

A Associação, historicamente, vem elaborando e sustentando a concepção de formação unificada/unitária do educador, por meio da qual almeja-se criar as “condições para que os conteúdos formativos tenham por eixos norteadores os princípios da base comum nacional, de modo a superar as estruturas curriculares que dicotomizam ou hierarquizam os cursos de bacharelado e licenciatura.” (2000, p. 21). Segundo a Associação, esta posição

demonstra o zelo no tratamento de questões que possam afrontar a autonomia acadêmico-administrativa das IES, principalmente das Universidades. Nesse sentido, a ANFOPE

[...] tem procurado dar conteúdo e oferecer suporte para um projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação, fundado nos princípios da base comum nacional.

Parte-se da compreensão de que a formação unificada/unitária dos profissionais da educação, envolvendo todas as licenciaturas, e tendo como eixos norteadores desta formação a base comum nacional, acompanhada da redefinição das Faculdades/Centros/Institutos específicos/Departamentos, em uma perspectiva interdisciplinar e articulada aos sistemas de ensino, é fator de contribuição para o desenvolvimento de uma nova qualidade da formação com reflexos na qualidade social da educação básica. (2000, p. 32).

Com base na perspectiva de uma política global de formação, a organização institucional e curricular necessita ser resultado de uma ampla e permanente articulação entre as instituições responsáveis pela formação, as agências contratantes e as instituições que representam os profissionais da educação. O estabelecimento de uma nova organização curricular para a formação dos profissionais da educação abrange a elaboração de uma proposta capaz de se orientar pelos seguintes princípios:

- \* a formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- \* a docência como base da formação profissional;
- \* o trabalho pedagógico como foco formativo ;
- \* a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares \*a ampla formação cultural;
- \* a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- \* a incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- \* a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- \* o desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- \* a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;
- \* a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão;
- \* o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE, 2000, p. 37).

Segundo a ANFOPE, os debates realizados têm mostrado a necessidade de ações rápidas para superar os desafios atuais que dificultam a elaboração de um sólido e estruturado



projeto para a formação dos docentes. Dentre os princípios orientadores dessas ações, merecem destaque:

- a rejeição ao atual paradigma de formação de professores, sua estrutura e o distanciamento existente entre as Licenciaturas e a Escola Básica, acompanhada da necessidade apontada pelo movimento, há décadas, de superar a compreensão de que o licenciado é alguém (de preferência um bacharel ou graduado em outras áreas) com licença para ensinar. [...].
- a necessária ruptura com o modelo atual de formação das licenciaturas aliada à construção coletiva e interdisciplinar das alternativas de organização curricular;
- o entendimento de que a formação de professores é parte do projeto institucional e não exclusivo de uma ou outra unidade acadêmica;
- a definição dos conteúdos da formação superando a tradicional divisão disciplinas pedagógicas/disciplinas específicas, em formulações que vão da simples articulação nas disciplinas das Práticas de Ensino até formas mais elevadas de organização curricular, seja na organização dos núcleos de formação, de redes de formação, articulando formação inicial e continuada em parceria com sistemas de ensino, entidades sindicais e estudantis entre outras formas.
- é necessário e desejável que diferentes propostas de organização curricular, oriundas de iniciativas individuais, de entidades e/ou instituições, possam ser amplamente divulgadas e socializadas. (ANFOPE, 2000, p. 34).

As ações da Associação têm se pautado na luta pela construção de uma política global de formação dos professores, que favoreça a profissionalização e a valorização dos educadores.

### **3.2 Condições de trabalho**

A ANFOPE tem insistentemente apontado para a essencialidade de que, na definição de uma “Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação”, se articule a formação inicial com a formação continuada e leve em consideração as condições de trabalho e salários dignos e justos. Julga também que a “implantação de uma política de formação inicial e continuada deve colocar em questão a responsabilidade dos Estados em relação à mesma, bem como o financiamento para sua implementação.” (1998, p. 6). Além

disso, reafirma que a profissionalização dos professores presume a valorização dos profissionais, o que necessita de condições apropriadas para o exercício do trabalho docente e o desenvolvimento de uma política salarial unificada.

Por outro lado, é preciso reconhecer que o trabalho docente tem se mostrado cada vez menos atraente, tanto pelas “condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá e pelas condições salariais.” (GATTI, 2000, p. 59). Essas duas condições são necessariamente complementares porque por mais que as instituições encarregadas da formação dos professores se esmerem para preparar um bom profissional da educação, a não garantia de condições de trabalho apropriadas por parte do Estados, dos municípios, da União e de outros empregadores limita os efeitos deste esforço. Isso porque o profissional se vê coibido de executar seu trabalho, ou não tem a devida motivação para por em prática o que sabe, ou ainda, abandona seu trabalho optando por outras atividades que lhe ofereça melhores condições econômicas.

As condições de trabalho envolvem jornada de trabalho, remuneração, recursos físicos e materiais, clima de trabalho gestão e organização da escola; itens que serão abordados em seguida.

### **3.2.1 Jornada de trabalho**

As condições mencionadas anteriormente tornam o magistério pouco atraente, ocasionando para aqueles que nele ingressam, a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, “o que retira o tempo que poderiam

preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características de alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto-instruir permanentemente.” (GATTI, 2000, p. 60).

Tabela 8

**Carga horária semanal de trabalho docente em alguns Estados.**

Carga Horária Semanal	Tocantins	Espírito Santo	Rio Grande Do Norte	Paraná	Alagoas	Mato Grosso	Piauí	Minas Gerais	Goiás	Rio Grande do Sul
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
20 h	15,7	30,6	2,9	10,7	13,8	3,4	11,3	30,0	3,1	17,4
30 h	4,8	11,7	73,8	5,4	4,6	68,6	1,1	25,2	28,8	2,6
40 h	71,1	15,5	10,2	72,3	60,9	20,1	82,9	19,7	51,1	69,7
Outra situação	6,0	34,7	9,4	8,0	18,4	6,1	3,3	14,9	14,1	8,8
Não Respondeu	2,4	7,5	3,7	3,6	2,3	1,7	1,5	10,3	2,9	1,5

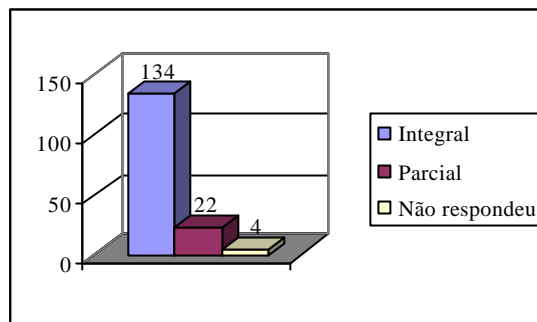
Fonte: Pesquisa CNTE – (<http://www.cnte.org.br/>, 2003). – Base: 4565 questionários.

O Estado do Piauí, em relação aos outros Estados do país, é o que mais tinha professores trabalhando 40 horas semanais e o Rio Grande do Norte é o que menos tinha esse regime de trabalho. Segundo Siniscalco (2003), em todos os países europeus e da OCDE, a maioria dos professores possuem contrato de trabalho em regime de tempo integral. “Em média, cada cinco professores, menos de um trabalha em regime de período parcial nos níveis primário e secundário como um todo.” (Ibid., 2003, p. 19).

Na pesquisa desta dissertação, o regime de trabalho dos docentes do ensino fundamental apresenta-se da seguinte forma:

Gráfico 8

**Regime de trabalho dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

No ensino fundamental de 1ª a 4ª séries da rede municipal de educação, tem 83,75% dos professores trabalhando em período integral, média bem superior a do Estado de Goiás que é de 51,1%. O fato de os professores trabalharem em período integral limita o tempo de estudo, de preparo das aulas, de correção de trabalhos e provas, além de dificultar a troca de experiências com outros professores e a inserção em grupos de pesquisa.

A LDB em seu artigo 67 dispõe que os estatutos e planos de carreira do magistério público assegurarão: V- “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 29). A Resolução nº 03/97 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE em seu artigo 6º, inciso IV determina que

a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. (MEC/CEB, 1997, p. 2).

Nesse sentido, a jornada de trabalho dos professores não pode ser superior a 40 horas semanais, exceto nos casos de acumulação de dois cargos como determina a

Constituição e obedecendo a compatibilidade de horário. O art. 37, inciso XVI da Constituição Federal dispõe que:

XVI – é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, [...]:  
a) a de dois cargos de professor;  
b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico. (BRASIL/CF, 2004, p. 40).

A Lei nº 2.135/99, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do magistério Público do município de Jataí, também trata da jornada de trabalho dos professores em seu art. 14.

Art. 14 – A jornada semanal do Profissional do Magistério – docente ou especialista em educação – é estabelecida de acordo com a necessidade da administração e a disponibilidade do Profissional do Magistério, observada a compatibilidade de horário sendo a carga horária de no mínimo 20 h, mais 25% de horas atividades e no máximo 40 h incluídas na carga máxima os 25% de horas atividades.

Parágrafo único – A jornada do Profissional do Magistério docente inclui uma parte de horas de aula e outra de horas atividade, estas últimas correspondendo a um percentual de 25% do total da jornada, consideradas como horas de atividade aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. (PCRMP, 1999, p. 7).

Como mencionado, a jornada máxima de trabalho na rede municipal de ensino é de 40 horas semanais, incluídas as horas atividades. Dos professores pesquisados, 134 afirmaram que trabalham em jornada integral. Os professores que laboram em jornada integral exercem a mesma profissão em dois ou mais turnos, seja no município, no Estado ou na rede privada.

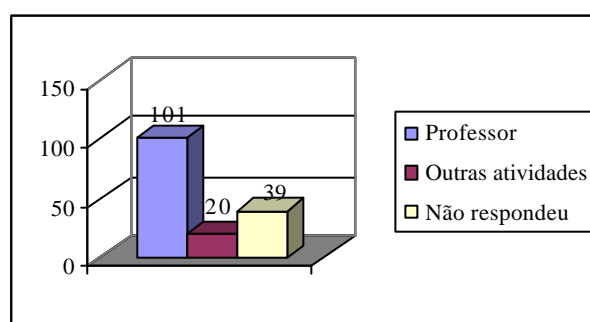
Além da jornada excessiva de trabalho, segundo Esteve (1995), nos últimos vinte anos, os professores sofrem com a fragmentação de sua atividade, “[...] muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções.” (ESTEVE, 1995, p.108). E além das aulas, precisam executar atividades de “administração, reservar tempo para programar, avaliar,

reciclar-se, orientar alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.” (Ibid., 1995, p.108). O mesmo autor acrescenta que: “vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que têm acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento”. (Ibid., 1995, p. 108).

Sabendo que 134 professores trabalham em período integral, foi perguntado aos professores qual era a outra atividade desempenhada por eles.

Gráfico 9

**Outra atividade exercida pelos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



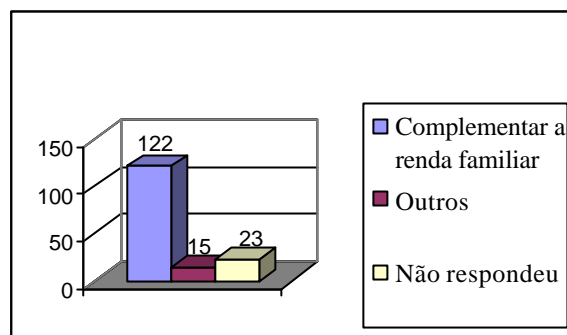
Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Os docentes que trabalham em período integral e exercem a mesma atividade docente correspondem a 63,12% dos que responderam ao questionário. Mesmo o professor que exerce o trabalho docente em período integral tem, como mencionado, seu tempo para estudar prejudicado, bem como para preparar todas as atividades necessárias ao desenvolvimento de seu labor.

Em seguida, foi questionado sobre os motivos que levam o professor a trabalhar em mais de um turno.

Gráfico 10

**Motivo para exercer uma segunda atividade – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Outra vez aparece a questão salarial como um fator de desprofissionalização, pois o professor precisa trabalhar em mais de um turno para complementar a renda familiar, já que o país vive num momento em que todas as pessoas de uma família necessitam trabalhar. Além do mais, os salários dos professores pesquisados são muito baixos se comparado aos salários de outros trabalhadores, pois segundo dados do IBGE a média salarial no município de Jataí no ano de 2000 era de R\$ 867,92<sup>20</sup> e de um professor em início de carreira, já em 2003, era de R\$ 311,00 para trabalhar 30 horas. Por isso, o professor é frequentemente obrigado a trabalhar em mais de uma escola, precisando laborar 40 horas ou mais por semana, sem dispor de tempo necessário para preparar as aulas, ou para cuidar de sua vida privada.

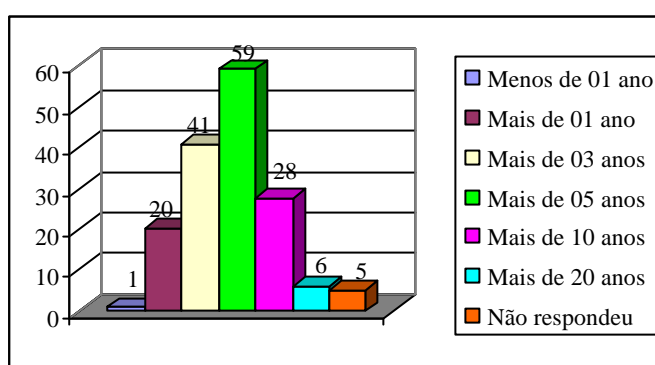
De acordo com o exposto, conclui-se serem baixos os salários, pois a importância de R\$ 311,00 representa valor que ainda não sofreu nenhum desconto, podendo dessa maneira o rendimento mensal de um professor com carga de 30 horas semanais chegar a um salário mínimo. Esse salário ínfimo contribui para a desvalorização do professor que não consegue manter-se com esse valor e, por esta razão, precisa trabalhar em mais de um turno para complementar seu salário.

<sup>20</sup> Fonte: IBGE – Censo 2000. Elaboração SEPLAN/SEPIN – Gerência de Estatísticas Socioeconômicas, 2003.

Continuando a pesquisa, foi perguntado aos docentes há quanto tempo estão trabalhando na educação.

Gráfico 11

**Tempo de trabalho na educação – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

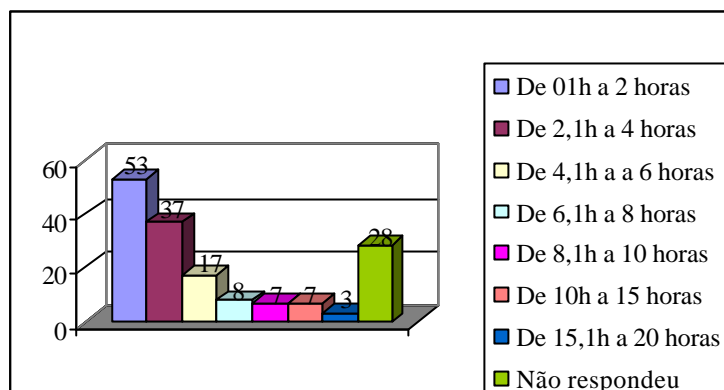
É interessante verificar que os professores, mesmo com as dificuldades já apontadas anteriormente, tendem a permanecer na educação. Isso pode ser observado pelas respostas contidas no gráfico acima, já que 36,87% trabalham há mais de cinco anos na educação e 17,5% estão há mais de 20 anos na docência.

Em seguida, foi feita aos professores a seguinte indagação: “quantas horas se dedicam por semana na preparação das aulas”.



Gráfico 12

**Horas dedicadas à preparação de aulas por semana – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Os professores da rede municipal que trabalham no ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, ministram as disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história, artes, ensino religioso e educação física. Vale mencionar que essa atuação multidisciplinar não é específica apenas de Jataí; esses professores lecionam, portanto, pelo menos três disciplinas por dia. Será que o tempo de preparo das aulas apontado por eles é suficiente? Esse pouco tempo favorece as atividades mecânicas, repetitivas e sem criatividade. Esta questão é muito complexa, pois envolve questões políticas, salariais, entre outras.

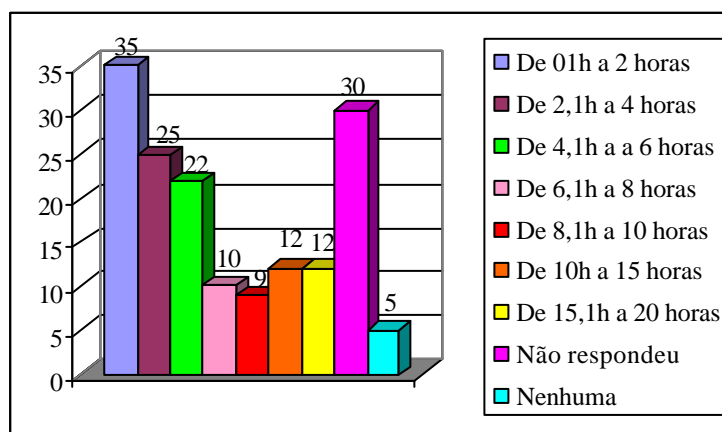
A LDB em seu art. 67 incisos II e V estabelece: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 30-31). Mas o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) já estabelecia que “[...] devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício.” (p. 45).

De acordo com o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público – PCRMP - os professores da rede municipal de Jataí têm a carga horária de no mínimo 20 h, mais 25% de horas atividades e no máximo 40 horas incluídas na carga máxima os 25% de horas atividades. Horas atividades são “aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação”. (PCRMP, 1999, p. 7).

Embora, o texto do Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público estabeleça como carga horária mínima 20 horas semanais mais 25% de horas atividades, com exceção dos professores que lecionam na 1ª série do ensino fundamental que trabalham 20 horas em sala de aula e mais 20 horas atividades; os demais que trabalham de 2ª a 4ª séries da rede municipal de Jataí trabalham 30 horas semanais, distribuídas da seguinte forma: 23 horas em sala de aula e 7 horas atividades. Não há exigência de cumprimento dessas horas atividades na escola, o professor pode cumprí-las em sua casa. Além da quantidade de horas destinadas à preparação das aulas, também foi perguntado aos professores sobre a quantidade de tempo destinado ao estudo semanalmente. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 13

**Horas destinadas ao estudo semanalmente – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Esses dados revelam que os professores têm procurado estudar para atualizar seus conhecimentos e, assim, dar continuidade à sua formação, embora a quantidade de horas de estudo ainda seja pequena, já que a maioria dos professores (em número de 35) afirmaram estudar de 1h a 2 horas por semana. Por outro lado, é difícil dedicar muitas horas aos estudos, pois os professores trabalham em período integral e ainda precisam de tempo para preparar aulas, corrigir trabalhos, elaborar avaliações, além de conciliar tudo isso com a família e o lazer.

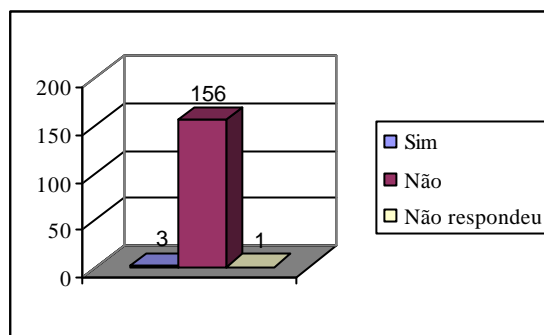
### **3.3.2 Remuneração**

“O nível de salário dos professores pode afetar tanto as decisões de indivíduos qualificados, no sentido de entrar ou não na profissão docente, quanto a permanência de professores atuais.” (SINISCALCO, 2003, p. 36). O nível salarial dos professores pode influenciar na composição da força de trabalho, além de “recrutar indivíduos acima da média e de manter professores mais qualificados.” (Ibid., 2003, p. 36).

Na pesquisa desta dissertação, foi questionado aos professores se “o salário de um turno é suficiente para manter-se com dignidade”.

Gráfico 14

**O salário de um turno é suficiente para manter-se com dignidade – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

As respostas dos professores demonstram ser insuficiente para sua manutenção o salário de um turno, justificando a necessidade de trabalhar em período integral, como mencionado anteriormente. Assim, o salário pode ser considerado um dos responsáveis pela desvalorização da atividade docente. As respostas confirmam o que já vem sendo apontado em diversas pesquisas realizadas junto com professores de diferentes níveis (WEBER, 1996; CUNHA, 1997; GATTI, 1997; CODO, 1999; ESTEVE, 1999, dentre outros)<sup>21</sup>.

Na pesquisa realizada para esta dissertação, 97,5% dos professores disseram que o salário de um turno é insuficiente para sua sobrevivência; este fato é preocupante se considerada a afirmação de que “quanto maior a renda, maior o envolvimento pessoal do sujeito com seu trabalho. Assim, trabalhadores com baixo envolvimento pessoal são aqueles com menor renda líquida.” (ODELIUS e RAMOS, 2002, p. 352).

Faber (apud ODELIUS e RAMOS) destaca que “a questão salarial, juntamente com a falta de respeito, a depreciação e a falta do senso de eficácia e a falta de segurança de

---

<sup>21</sup> CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Brasília: Universidade de Brasília. 2002. CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** 7. ed. Campinas: Papyrus, 1997. GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997. ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999. WEBER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papyrus. 1996. 128p.

que o que ele faz adianta para alguma coisa, é um dos problemas que mais contribuem para o stress e o *burnout* de professores.” (2002, p. 342). Essa desvalorização salarial pode ser observada, também, fazendo uma comparação do salário dos professores com o salário de outras profissões.

Tabela 9

**Salário mensal por tipo de profissão segundo regiões geográficas e Brasil – 2001.**

(Em R\$ 1,00)

Tipos de Profissionais	Nº de profissionais no Brasil	Salário por regiões geográficas (1)					
		Brasil	Norte	Nordes-te	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Professor da educação infantil	201.232	422,78	388,89	232,79	522,44	435,87	749,61
Professor de 1ª à 4ª série	881.623	461,67	443,17	293,18	599,19	552,72	567,38
Professor de 5ª à 8ª série	521.268	599,85	600,99	372,81	792,82	633,92	593,52
Funções admin. de nível superior em educação	139.575	849,16	753,20	549,60	1.092,85	738,27	834,86
Prof. de nível médio	348.831	866,23	826,28	628,08	979,16	804,32	872,20
Suboficial das Forças Armadas	517.038	868,73	817,55	723,52	986,19	747,23	910,93
Professor-pesquisador no Ensino Superior	6.448	898,80	215,33	1.150,16	946,56	712,65	875,47
Agente admin. público	316.761	911,82	661,40	619,31	1.072,50	926,14	1.103,37
Admin. de empresas	502.895	1.202,86	986,87	774,85	1.411,18	1.057,85	1.123,93
Téc. de nível superior – público	421.318	1.310,56	1.053,94	794,02	1.586,97	1.308,30	1.876,79
Polícia civil	72.743	1.510,64	1.344,46	1.320,40	1.457,90	1.488,02	2.087,23
Oficial das Forças Armadas	89.387	2.091,53	2.129,41	1.674,46	2.250,53	1.949,68	2.321,03
Economista	44.772	2.254,66	1.700,77	2.009,08	2.227,19	1.641,35	3.592,64
Auditor	68.870	2.408,40	3.512,94	1.584,94	2.588,47	1.986,32	3.133,88
Advogado	271.241	2.496,76	3.893,83	2.245,35	2.431,04	2.597,39	2.768,25
Prof. de nível superior	136.977	2.565,47	1.800,30	2.252,08	3.086,95	2.122,77	2.190,10
Delegado - Perito	13.973	2.660,52	2.753,91	1.347,25	2.650,73	3.714,45	5.969,61
Médico	257.414	2.973,06	4.429,82	2.576,78	2.801,77	3.260,41	4.110,87
Juiz	10.036	8.320,70	5.905,38	8.038,88	9.018,42	9.750,00	7.331,08

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), IBGE – 2001.

Nota: (1) Valor em R\$ de setembro de 2001

Todos esses dados servem para reforçar que entre as profissões pesquisadas, a de que recebe salário mensal menor é a dos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, seguidos dos professores de Ensino Médio. Considerando que todos possuem formação superior as disparidades salariais são grandes, pois médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental, e o juiz, em média 20 vezes mais que o professor da educação infantil, por exemplo.

Comparando os salários dos professores do ensino fundamental por Regiões, observa-se ser a Região Sudeste a que remunerava melhor. Em 2001, o docente ganhava a quantia de R\$ 599,19, depois vem o Centro-Oeste com R\$ 567,38, sendo a Região Nordeste a que pagava os piores salários entre todas as Regiões do país, com a importância de R\$ 232,79. Embora, o valor do salário de um professor na Região Centro-Oeste, em 2001, fosse de R\$ 567,38, o Estado de Goiás e o município de Jataí ainda não atingiram essa soma até o ano de 2004, como se verá a seguir.

Em Goiás, o salário inicial dos professores está estabelecido no Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> Professor I possui habilitação em nível médio, na modalidade normal; o PII possui licenciatura curta; o PIII tem licenciatura plena e o PIV possui licenciatura plena, mais pós-graduação: especialização *latu sensu* (com no mínimo 360 horas) ou mestrado ou doutorado.

Tabela 10

**Cargos e salários do pessoal do magistério do Estado de Goiás**

<b>Cargo</b>	<b>Jornada de trabalho</b>	<b>Salário atual</b>
Professor I – PI	20	R\$ 252,00
	30	R\$ 378,00
	40	R\$ 504,00
Professor II – PII	20	R\$ 284,93
	30	R\$ 427,39
	40	R\$ 569,86
Professor III – PIII	20	R\$ 381,96
	30	R\$ 572,94
	40	R\$ 763,92
Professor IV - PIV	20	R\$ 430,64
	30	R\$ 645,96
	40	R\$ 861,27

Fonte: Sintego, 2004.

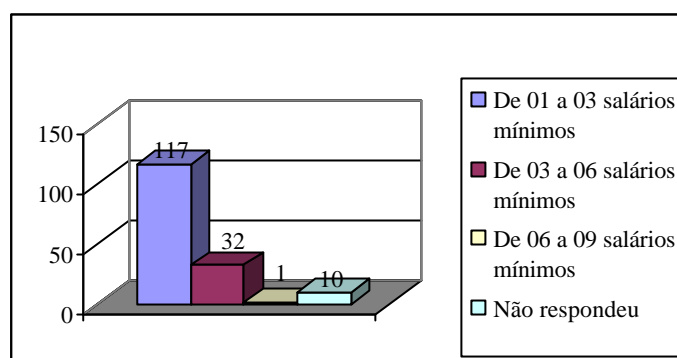
A tabela mostra que os salários dos professores do Estado de Goiás são melhores do que aqueles pagos aos docentes da rede municipal de ensino de Jataí, onde um professor PIV ganhava, em 2003, R\$ 311,00 enquanto que na rede estadual a quantia era de R\$ 430,64. Essa diferença é incompreensível, já que ambos possuem a mesma formação, ou seja, licenciatura plena em Pedagogia.

Em Jataí, foi realizado no início deste ano concurso municipal para o provimento de cargos, dentre eles o de professor do ensino fundamental, 1ª a 4ª séries, com 30 (trinta) vagas. Para concorrer a uma vaga o candidato necessitava de formação em nível superior e caso conseguisse aprovação teria como salário inicial a quantia de R\$ 311,00 (trezentos e onze reais) mensais para trabalhar 20 (vinte) horas. Com um salário tão baixo é praticamente impossível a pessoa atender às necessidades básicas como: alimentação, habitação, saúde, vestuário, educação e lazer.

Tendo em vista esta realidade, foi perguntado aos professores qual seu salário mensal. As repostas foram as seguintes:



Gráfico 15

**Salário mensal – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Como analisado anteriormente, a maioria dos professores para atingirem a renda mensal, de 1 a 3 salários mínimos, necessitam trabalhar em mais de um turno, porque o salário de um turno é insuficiente para manter-se dignamente. A melhoria salarial é importante para incentivar a procura pelos cursos de licenciaturas, pois, há, “correlação entre nível salarial da carreira e demanda nos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior”. (BRASIL/MEC, 2003, p. 35). É claro que uma boa remuneração não é suficiente para melhorar a qualidade do ensino, mas sem ela dificilmente se logrará atrair os “graduandos mais bem preparados para a atividade docente na educação básica.” (BRASIL/MEC, 2003, p. 35).

A reivindicação de salário compatível com a habilitação passou a ser uma questão bastante discutida nas décadas de 1970 e 1980, e eventos foram realizados pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que deu origem à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Entretanto, não obtiveram êxito nas reivindicações, somente no final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, art. 206, V, que ficou afiançada a “valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.” (BRASIL/CF, 2004, p. 134).

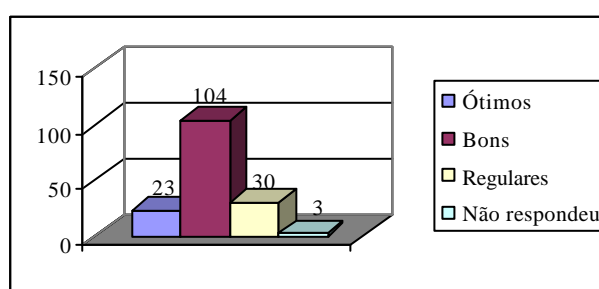
A ANFOPE tem apresentado suas propostas de profissionalização, entre elas a de melhoria salarial, pelo menos em quatro espaços: a Conferência Nacional de Educação Para Todos (1994), “que visava o aprimoramento do Plano Decenal da Educação (1993-2003) proposto pelo MEC, o Fórum em Defesa da Escola Pública, o Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.” (ANFOPE, 1996, p. 24).

### 3.2.4 Recursos físicos e materiais

Ainda tentando obter informações sobre o que pensam os professores do ensino fundamental, 1ª a 4ª séries, a respeito de seu ambiente de trabalho, foi feita a pergunta: “como você considera os recursos físicos e materiais de sua escola?”

Gráfico 16

#### Recursos físicos e materiais da escola – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Os professores (65%), consideram que os recursos físicos e materiais da escola em que trabalham são bons. A Secretaria de Educação do Município de Jataí tem procurado melhorar a infra-estrutura das escolas com reformas em praticamente todas as unidades da rede municipal. As reformas vão desde a pintura nos prédios até a reforma total com

construção de mais salas de aula, além de adquirir material didático para as escolas da rede municipal.

As 29<sup>23</sup> escolas municipais pesquisadas contam: 14 computadores e impressoras, 12 retroprojetores, 21 antenas parabólicas, 14 quadras de esportes, 10 bibliotecas, 25 televisores, vídeos cassete e aparelhos de som e nenhuma escola tinha acesso à internet. Comparando estes aos dados de 1999<sup>24</sup>, época em que contava: 6 computadores (sem acesso a internet), 9 televisores, vídeos cassete e antenas parabólicas, 10 quadras de esportes e 7 bibliotecas, pode-se observar que houveram investimentos físicos e materiais por parte da Secretaria de Educação do Município de Jataí. Embora tenha havido investimentos por parte da Secretaria de Educação do Município de Jataí, estes precisam ser ampliados, principalmente em relação às bibliotecas, pois há apenas 34,48% de escolas com bibliotecas. Essa falta de biblioteca nas escolas pode restringir o acesso dos alunos, professores e da comunidade escolar à leitura, além de dificultar os trabalhos escolares. Um outro fator que pode limitar as pesquisas escolares é a falta de computador e internet em todas as escolas.

### **3.2.5 Ambiente de trabalho, gestão e organização da escola**

O ambiente de trabalho é o clima que prevalece no local de trabalho, ou seja, é a sensação que a pessoa tem ao trabalhar num determinado local. Esse ambiente pode ser

---

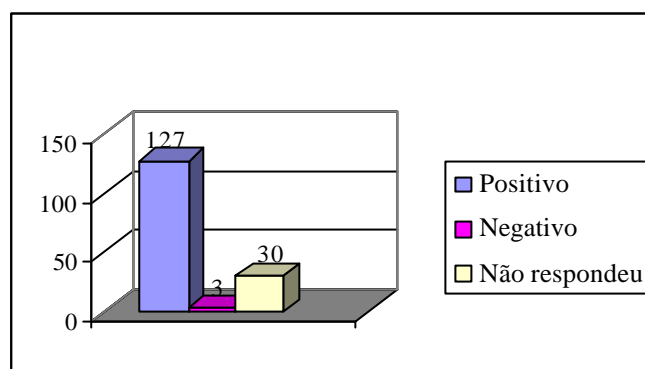
<sup>23</sup> Antônio Tosta de Carvalho, Aparício Marinhense Mendes, Auta de Souza, Boa Vista, Bom Jardim, Caminho da Luz, Campos Elíseos, Clarindo de Melo, Clobertino Naves, David Ferreira, Deputado Manoel da Costa Lima, Dom Benedito Cósia, Flávio Vilela, Geraldo Venério de Carvalho, Irmã Scheilla, Isabel Franco F. M e Silva, Isaías Soares, João Justino Oliveira, Leopoldo Nonato de Oliveira, Luziano Dias de Freitas, Nilo Lottici, Pedacinho do Céu, Professor Chiquinho, Rio Paraíso III, Romualda de Barros, Sebastião Herculano de Souza., Tereza Franco Severino e Ubaldina Ribeiro.

<sup>24</sup> Não foi possível conseguir os dados referentes a 1996, 1997 e 1998, porque não estão disponíveis no *site* do Inep e nem na Secretaria de Educação do Município de Jataí.

positivo ou negativo. O positivo estimula e motiva o funcionário, já o negativo age de forma contrária, ou seja, desestimula e desmotiva o funcionário.

Gráfico 17

**Ambiente de trabalho em sua escola – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

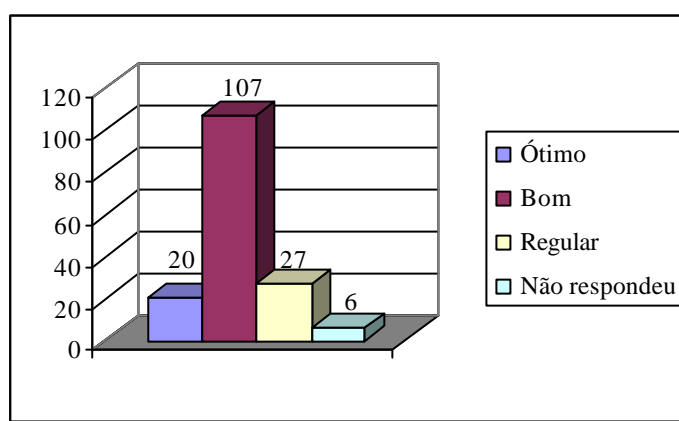
Pelas respostas percebe-se que os professores consideram o ambiente de trabalho positivo. Esse é um aspecto importante, pois demonstra a forma como todos os que trabalham e estudam na escola se relacionam no dia-a-dia. O ambiente de trabalho nunca está pronto e acabado, porque sempre poderá ser melhorado pelos que nele convivem. Dessa maneira, o referido ambiente de trabalho, além de contribuir com as relações do cotidiano, melhora o estilo de gestão e as tomadas de decisões dentro da instituição escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) o exercício da docência adquire uma condição melhor se o professor tem conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, a relação da sociedade com a escola), e das escolas “(sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprende a estabelecer relações entre as duas instâncias.” (2003, p. 289).

Assim, o professor deve saber sua matéria, como ensiná-la e também contextualizá-la com a realidade do aluno. Além de “participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola.” (Ibid., 2003, 290).

Gráfico 18

**Gestão e organização da escola – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Tentando analisar as condições de trabalho, foi questionado aos professores sobre a gestão e organização da escola em que ministram aulas: 107, (66,87%) dos docentes que responderam ao questionário afirmam que a gestão e a organização da escola são boas.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) no âmbito da escola, a organização e gestão “referem-se a um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.” (2003, p. 293).

Uma outra condição que auxilia na profissionalização docente é a participação sindical; os professores de Jataí podem participar do Sintego. O Sintego é o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, possui mais de 25.000 filiadas/os, “tem por objetivo defender direitos e interesses desta categoria, além de representá-la junto aos governos

estadual e municipais, na busca por melhoria nas condições de trabalho e salário destes profissionais.” (SINTEGO, 2003). O Sintego é filiado à Central Única dos Trabalhadores - CUT e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CNTE. E divide-se em estadual e municipal.

Em Jataí, os professores da rede municipal de ensino que desejam filiar-se a um sindicato, filiam-se ao Sintego. No município, o sindicato tem como prioridades: salário, promoção e carga horária de trabalho<sup>25</sup>.

Pelos dados obtidos no *site* do SINTEGO, na regional de Jataí, em que fazem parte as cidades: Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caçu, Itajá, Itarumã, Jataí, Lagoa Santa e Serranópolis, contém o total de 544 filiados. O que deixa claro que a participação política do professor é baixa, tendo em vista que na rede municipal de ensino o total de professores dessa regional é de 1.341. (MEC/INEP, 2004). Desse modo, os professores filiados ao sindicato correspondem a apenas 40,56% desse total.

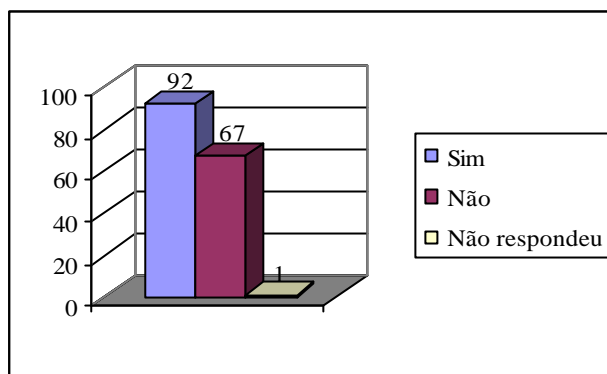
Esse percentual também é baixo se compararmos a regional de Jataí com a de Quirinópolis que tem como cidades integrantes: Gouvelândia, Inaciolândia, Cachoeira Alta, Paranaiguara, Quirinópolis e São Simão, e juntas perfazem o total de 1045 professores pertencentes à rede municipal de ensino (MEC/INEP), contando 548 professores filiados ao Sintego, o que representa 52,44% desse total. Assim, enquanto a regional de Jataí tem 40,56% dos professores filiados ao Sindicato, a regional de Quirinópolis tem 52,44% dos docentes filiados.

---

<sup>25</sup> Informação verbal concedida pela presidente do Sintego em Jataí, Anália de Assis Gonçalves, em 30 de mar. De 2004.

Gráfico 19

**Filiação dos professores ao Sintego – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries  
– município de Jataí**



Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

As escolas estaduais e municipais de Jataí que oferecem educação básica têm 818 professores trabalhando (MEC/INEP, 2004); desse total 290 são filiados<sup>26</sup> ao sindicato. Mas levando-se em consideração apenas os professores pesquisados, ou seja 160, (92) deles, o que corresponde a 57,5% disseram que são filiados ao Sintego e 67, (41,87%) não são filiados.

Foi perguntado também como o professor vê o papel do sindicato no fortalecimento da profissão.

<sup>26</sup> Informação verbal concedida pela presidente do Sintego, Anália de Assis Gonçalves.

Quadro 5

**Papel do sindicato no fortalecimento da profissão – professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries – município de Jataí**

Sindicalizado	Não sindicalizado
“Sim, o sindicato ajuda a fortalecer a profissão.”	“Por não ser filiado ao sindicato, não tenho muito contato com as atividades da instituição. Mas sempre tenho acesso a boletins informativos enviados à escola.”
“O sindicato fortalece a profissão, porque lutas pelos interesses da categoria.”	“Com muita dificuldade de realização de seus objetivos. O sindicato não tem apoio da própria classe.”
“O sindicato não ajuda muito, porque ainda é muito fraco e têm ficado desmoralizado com tantas greves, principalmente as que dizem respeito ao salário.”	“Péssimo, não tem grande repercussão na luta por melhorias da categoria.”
“Tem contribuído muito com a profissão, especialmente quando faz greves.”	“Concordo que ele enfraquece a profissão, pois tem no comando pessoas despreparadas, não conscientes de seus papéis, descompromissadas com o ensino, compromissados com a hipocrisia e demagogia que só condena e não soluciona.”

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Os docentes não filiados ao Sintego vêem de forma muito negativa o trabalho realizado pelo Sindicato, como demonstram os depoimentos: “péssimo, não tem grande repercussão na luta por melhorias da categoria”, além de outros como “concordo que ele enfraquece a profissão, pois tem no comando pessoas despreparadas, não conscientes de seus papéis, descompromissadas com o ensino, compromissados com a hipocrisia e demagogia que só condena e não soluciona.” Essa descrença na atividade sindical pode enfraquecer o sindicato, que não tem o apoio dos professores, que em tese são os maiores interessados na existência de seu sindicato.

Por outro lado, os professores que são filiados ao Sintego dizem que o trabalho do sindicato tem auxiliado no fortalecimento da profissão.



O Sintego tem como prerrogativas e finalidades.

Art. 5º [...]: a) promover a união e integração de todos os Trabalhadores Públicos da Educação de Goiás e garantir sua independência de classe com relação aos patrões, ao governo, aos partidos políticos e aos credos religiosos; b) garantir orientação técnica e defesa jurídica dos interesses dos seus sindicalizados; c) defender, intransigentemente, os direitos, reivindicações e interesses dos seus representados; d) representar coletiva e individualmente seus sindicalizados perante qualquer autoridade administrativa e judiciária; e) impetrar em nome de seus sindicalizados mandado de segurança coletivo; f) reivindicar e lutar junto aos poderes públicos a valorização, profissionalização e o aperfeiçoamento de seus sindicalizados; g) fortalecer o intercâmbio e a integração com as demais organizações sindicais e populares representativas dos trabalhadores; h) encaminhar o plano de lutas, as campanhas reivindicatórias de seus sindicalizados nos planos educacional, econômico, social, cultural e político; i) lutar por uma escola pública, gratuita, democrática, laica e de boa qualidade; j) cobrar contribuições dos membros da categoria e ou sindicalizados, além das previstas em lei, outras desde que aprovadas em Assembléia Geral ou em Congresso Estadual do Sindicato; k) participar da luta pela construção de uma sociedade socialista. (SINTEGO, 2001, p. 1).

Os professores sindicalizados responderam que “o sindicato não ajuda muito, porque ainda é muito fraco e tem ficado desmoralizado com tantas greves, principalmente as que dizem respeito ao salário”. Muitos professores acreditam que a concentração das greves em torno de questões salariais tem desgastado a imagem deles perante a sociedade.

Entretanto, outros docentes sindicalizados afirmam que o sindicato “tem contribuído muito com a profissão, especialmente quando faz greves.” Para estes, as greves ajudam no fortalecimento da profissão, pois é com as lutas que se obtêm algumas conquistas.

### **3.3 Autonomia do professor**

Autores como Rodriguez (2003) afirmam que os professores perderam sua autonomia, outros como Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) dizem que os professores possuem autonomia relativa, já que na sala de aula vivem em um ambiente menos autoritário.

Costa desenvolve algumas reflexões sobre autonomia em seu trabalho. Para ela:

[...] professores e professoras de primeiro e segundo grau estão fracamente vinculados tanto à produção do saber veiculado através de seu trabalho quanto ao processo de definição e seleção dos saberes sociais que serão transformados em saberes escolares e inculcados como modelo da cultura. (1995, p.250).

Segundo a autora, os professores não possuem controle sobre os saberes de sua prática profissional, pois não participam do seu processo de concepção, já que são “os/as formadores/as dos professores/as nas universidades, que assumem a tarefa de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos que serão oferecidos nos cursos de formação.” (1995, p. 251). Dessa maneira,

parece que os/as docentes de primeiro e segundo grau não produzem nem controlam os saberes de sua profissão, e estão, sem dúvida, sendo alijados/as de várias formas dessas dimensões de seu trabalho. Em relação aos saberes das disciplinas elas/eles parecem não ter nenhuma participação na produção do saber que ensinam; quanto ao saber sobre seu fazer (saber da formação profissional e da experiência) outros/as pedagogos/as e especialistas têm se encarregado disso, no que se refere ao saber curricular ou escolar sua participação tem sido incipiente e, quando ocorre, é dirigida e controlada. (Ibid.,1995, p.251).

Os docentes não tomam parte do processo de criação dos saberes de sua profissão, que são produzidos nas universidades, mas não atuam apenas como transmissores desses saberes, pois o recriam também na atividade docente. Costa (1995) chama, assim, a atenção para esse papel exercido pelos professores de recriadores do saber e não somente de transmissores.

O estudo realizado por Enguita (1991) também contribui com o debate sobre a questão da autonomia do trabalho docente. Para ele, os docentes encontram-se em lugar intermediário e contraditório, já que fazem parte das “semiprofissões”, o autor parte do pressuposto de que a docência vive uma ambigüidade, pois estaria entre o profissionalismo e a proletarização. Os professores vêm sofrendo um processo de proletarização, mas resistem a ele e lutam por autonomia, e prestígio social, aspectos próprios dos grupos profissionais.

Antes de concluir este capítulo é interessante mencionar a questão da proletarização que é uma tese que se opõe à profissionalização docente. Existem estudiosos que defendem a proletarização docente; outros por sua vez criticam-na por considerá-la inadequada para examinar o trabalho docente.

“A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e organização de sua atividade.” (ENGUITA, 1991, p. 46).

Os estudos (SÁ, 1986; SANTOS, 1989) que defendem a tese da proletarização partem do pressuposto de que o docente é um trabalhador assalariado que vem sofrendo um processo de desqualificação, de perda de prestígio social, de controle sobre o seu trabalho e conseqüentemente de autonomia.

Contreras (2002) afirma que a racionalização<sup>27</sup> que ocorreu nas empresas se estendeu também à educação, trazendo efeitos nas condições de trabalho como: o parcelamento das tarefas, a rotinização e a hierarquização.

Para Enguita:

(...) a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. (1991, p. 48).

Pucci, Oliveira e Sguissardi igualam os professores aos operários. Em seu estudo, os autores concluíram que é possível estabelecer uma aproximação dos docentes com o proletariado, no que diz respeito “às relações de trabalho e através de seu processo de

---

<sup>27</sup> “Os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são: a) *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda de controle* sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.” (CONTRERAS, 2002, p. 35). (grifos do autor).

organização e de luta.” (1991, p. 91). Tratando da autonomia consideram que os professores possuem uma autonomia relativa, porque “no espaço escolar se vive um ambiente menos autoritário que no espaço das fábricas e dos serviços em geral.” (1991, p. 97).

Ainda, segundo esses autores, os professores

[...] de um lado são alienados como os outros trabalhadores, pois têm pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola, bem como de influenciar ou controlar aspectos importantes de sua vida profissional, são controlados pelo autoritarismo e pela burocracia presentes nas relações de trabalho e de poder no interior da escola; de outro lado, têm um espaço maior de autonomia e de liberdade nas programações em sala de aula, no contato direto e pessoal com seus alunos. (Ibid, 1991, p. 98).

O estudo realizado por Enguita coopera também com a análise do trabalho docente e o problema da autonomia. Para ele, a categoria dos professores “move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões.” (1991, p. 50). Os professores vêm sofrendo um processo de proletarização, porém procuram resistir a ele e lutam por autonomia e prestígio social, aspectos próprios dos grupos profissionais. Ainda segundo o autor, algumas características contribuem para o processo de proletarização docente, são elas: “crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.” (ENGUITA, 1991, p. 49).

O autor procurou estabelecer cinco características para comparar o trabalho docente com o de um profissional<sup>28</sup>, são elas: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação, pois os profissionais possuem todas estas características. Mas será que o docente detém todas elas? Para ele, o professor do ensino primário possui competência

---

<sup>28</sup> “Um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. Isto é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão”. (ENGUITA, 1991, p. 42).

reconhecida. Já a vocação, ainda, permanece relacionada ao professor como alguém que abdicou aos desejos econômicos em favor da “vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor.” (ENGUITA, 1991, p. 45). A licença é outro requisito necessário para ser considerado um profissional e o docente tem este campo demarcado só parcialmente, já que outras pessoas possuem liberdade de ensinar. Para o autor, os docentes possuem independência parcial, “tanto frente às organizações como frente a seu público.” (1991, p. 45). E por último, é necessário possuir auto-regulação, mas a categoria ainda necessita de um código de ética ou dentológico “(o que não significa que sejam amorais ou não possuam normas grupais informais de comportamento!) e de mecanismos próprios para julgar a seus membros ou resolver conflitos internos.” (Ibid, 1991, p. 46).

Embora as condições de trabalho dos professores não sejam as mesmas dos operários da indústria, aqueles encontram-se em processo de proletarização como os demais trabalhadores assalariados. E esse processo tem sido facilitado pela perda da capacidade de decidir sobre seu trabalho, pois as disciplinas já vêm escolhidas, a duração de cada uma delas, os programas, as “normas de avaliação” e a feminização do setor. Uma outra característica que contribui é a fabricação dos livros didáticos. “O livro-didático específica para o professor o conjunto de conhecimentos que deverá transmitir, a seqüência dos mesmos e a forma de transmiti-los e organizá-los.” (ENGUITA, 1991, p. 49).

Contra essa tendência e, conseqüentemente, a favor de sua profissionalização.

O mais importante, sem dúvida, é a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas – ainda que esta última seja tão cara aos profetas da tecnologia –. Outros fatores relevantes, que com efeito vão na mesma direção, são a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação – ao menos a longo prazo – e a enorme importância do setor público frente ao privado. (ENGUITA, 1991, p. 50).

Nóvoa, citando Ginsburg, mostra uma comparação entre profissionalização e proletarização:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. (GINSBURG apud NÓVOA, 1995, p. 24).

Nesse sentido, analisando os requisitos apontados pelo autor como indutores da proletarização, observa-se que a separação entre a concepção e a execução já acontece, pois os professores, principalmente os que trabalham na educação básica, não têm condições de participar na elaboração de políticas educacionais e na elaboração de materiais didáticos. Quanto à standardização das tarefas, também tem acontecido com frequência, mas é nesse ponto que o professor ainda possui certa liberdade porque é o trabalho realizado em sala de aula; a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho fica evidente à medida que os salários são baixos e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral, também contribui nesse processo. Em síntese a degradação do trabalho docente é um processo que pode ser constatado, de modo significativo, em todas as regiões brasileiras.

Continuando a pesquisa, foi perguntado aos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries “Você considera que a profissão docente está se tornando proletarizada? Em que medida isto acontece?”.

Quadro 6

**Proletarização da profissão, segundo os professores do ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do município de Jataí.**

<b>Sindicalizado</b>	<b>Não sindicalizado</b>
“Sim, na medida que o professor está a cada dia perdendo sua autonomia”.	“Sim, porque os governantes não valorizam o professor”.
“Sim, porque o professor está ficando mais pobre”.	“Sim, quando nossos cursos não são valorizados”.
“Sim, pois o que eu ganho não dá para comprar um livro”.	“Penso que não”.
“Não”.	“Acho que nossa profissão não está proletarizada”.
“Sim, já que ganhamos pouco”.	“Sim, quando o salário é tão baixo”.
“Sim, porque estou perdendo minha autonomia, os materiais para trabalhar vêm prontos é a gente seguir. Ganho pouco, muitos vendedores têm salário melhor que o meu, embora não tenham estudado”.	“Sim, o que eu ganho é tão pouco que mal dá para comer”.
“Sim, porque não posso comprar nem mesmo uma moto para ir ao serviço”.	“Sim, não é desmerecendo os garís, mas nosso salário é quase igual ao deles, pois ganham um salário mínimo e o nosso com os descontos chega a esse patamar”.

Pesquisa de campo, 2004.

Os professores sindicalizados responderam que estão se tornando proletarizados “na medida que [...] está a cada dia perdendo sua autonomia”. Os docentes consideram que possuem uma autonomia relativa porque estão perdendo-a, principalmente na elaboração dos projetos, pois eles ficam somente com a parte de execução. As funções de concepção e planejamento da educação e do ensino têm ficado nas mãos de especialistas.

Os sindicalizados e os não sindicalizados apontam também como motivo da proletarização o fato de os salários serem baixos, o fato de ganharem pouco os priva de terem acesso a alguns bens de produção, já que não podem comprar livros, revistas, visitarem museus, entre outras. Os baixos salários pagos pela Secretaria de Educação do Município de Jataí limitam, ainda mais, o acesso do docente a estes bens, pois somente 10 escolas da rede municipal possuem bibliotecas e os museus praticamente não têm exposições.

A questão salarial é tão complexa, refletindo de maneira negativa na vida do professor, que uma das respostas dos professores sindicalizados compara-os aos vendedores, e uma outra, dos não sindicalizados, com os garis. A teoria da proletarização dos professores se liga em torno desta identificação entre operariado e professores, semelhança possibilitada pela ocorrência da degradação das condições de trabalho e da desvalorização docente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposição nuclear a análise das políticas de formação e profissionalização docente, em Jataí-GO, focalizando, especificamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, da rede municipal, no período da promulgação da LDB/1996 até o ano de 2003.

Amparada pela leitura e reflexão dos textos, estatísticas e documentos referentes à formação de professores, pode-se afirmar que este é um tema complexo, prenhe de dificuldades e interrogações, já que a sociedade brasileira ainda não foi capaz de resolver problemas elementares da educação e nem mesmo de construir uma política de valorização do professor.

Nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, as reformas educacionais têm como finalidade adequar o sistema educacional às inovações tecnológicas e organizacionais; com isso, a formação de professores assume um papel importante. Por essas razões, dentre as propostas para formação de professores aparece a criação de novos *locus* formativos (Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior), além da exigência do desenvolvimento de competências. Nesses institutos não há necessidade de se fazer pesquisa, porque são definidos “como instituições de caráter técnico-

profissionalizante”, e “têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana”, ou seja, o professor é um “prático”. (FREITAS, 2002, p. 5).

Isso contribui para a desprofissionalização docente no país, considerando que a formação inicial é um momento importante na construção da identidade profissional, mas vale lembrar que a formação inicial é só uma das características requeridas para o processo de profissionalização do professor.

A formação inicial como afirma o art. 62 da LDB/1996 pode ser realizada em cursos de nível médio, habilitação magistério, embora a mesma lei em seu art. 87, § 4º determine que “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior.” (BRASIL, 1996, p. 38). Dessa maneira, esse nível de ensino vem sendo relegado a segundo plano; outro fato que contribuiu para essa discriminação foi a criação dos mencionados ISE’s. Essa tendência pode ser observada na diminuição de mais da metade do número de escolas e da quantidade de matrículas no período de 1996 a 2002. Já a formação em nível superior pode ser realizada nas universidades e ISE’s, como mencionado. Ressalta-se que:

para mudar a escola é preciso, sim, mudar a formação mas também as condições de trabalho que determinam, em grande parte, a profissionalização docente. A transformação da escola exige mais do que boa formação; exige uma articulação entre formação e profissionalização, já que a primeira é parte constitutiva e, ao mesmo tempo, estruturante do processo que desemboca na segunda. (LOUREIRO et al, 1999, p. 87).

Pensando na transformação da escola, o professor necessita continuar sua formação, após a formação inicial. Mas, a formação continuada não pode ser eventual, e nem apenas utilizada para suprir deficiências na formação do professor. A formação continuada é parte integrante da atividade profissional docente e junto com a formação inicial, condições de trabalho e autonomia auxiliam na profissionalização do professor. O governo de Fernando Henrique Cardoso implementou alguns programas de formação continuada, dentre eles

podemos destacar os PCN's em Ação e o PROFA, sendo que este último ainda encontra-se em andamento em alguns municípios.

Embora o ano de 2004 não faça parte desta pesquisa, é importante mencionar que o MEC firmou um convênio, em 27/05/2004, com universidades brasileiras para a criação da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, entretanto, a rede só foi lançada em junho. Estas estão encarregadas de produzirem material didático (livros, softwares, vídeos etc); organização de módulos, cursos (presenciais, semipresenciais e a distância), programas de formação e materiais necessários à sua execução; “desenvolvimento de tecnologias de gestão de unidades e redes de ensino, softwares e instrumentos de avaliação; estabelecimento de acordos de cooperação, ou outros instrumentos legais, que aumentem o alcance dos programas desenvolvidos pelos centros.” (MEC, 2004). As principais áreas de formação abrangidas pela Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, são: alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; gestão e avaliação da educação.

Essa Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, ficará responsável pela maior parte do desenvolvimento e da oferta de programas de formação continuada para os professores da educação infantil e do ensino fundamental, além, de cuidar da implantação de novas tecnologias de ensino e “gestão em unidades escolares e sistemas municipais e estaduais.” (MEC, 2004).

Constata-se, portanto, que a política de formação de professores implementada pelo governo de FHC vem sendo mantida no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e, ao que tudo indica, não corresponde aos anseios dos pesquisadores e das instituições que lutam em defesa da valorização do magistério, porque o governo tende a priorizar a educação a distância como modelo formativo, ou seja, a formação deve ser pautada na capacitação e aperfeiçoamento, eminentemente técnico e compensatório, e não há preocupação em instituir

a pesquisa nos cursos de formação de professores, além de excluir os professores da elaboração das políticas de formação continuada. Dessa maneira, fica evidente a desarticulação entre formação inicial e formação continuada, dificultando a instituição de um plano de carreira que possa atender as reivindicações de profissionalização docente.

Esta supõe não só a formação inicial e a continuada, mas também a valorização dos professores. O que exige, “uma estrita vinculação com a formação inicial e continuada, condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e o desenvolvimento de uma política salarial unificada.” (ANFOPE, 2000, p. 19).

Tomando como eixo o objetivo geral traçado nesta dissertação, ou seja, “investigar se as políticas educacionais para a formação de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, contribuem para a profissionalização docente no município de Jataí-GO, de 1996 a 2003”, verificou-se que as políticas para a formação de professores não têm efetivamente contribuído para a profissionalização docente, pois são elaboradas com base nos princípios neoliberais, que estão mais preocupadas com a formação de um professor técnico, ou seja, um reproduzidor de conhecimentos ao invés de produtor. Esta concepção pode ser identificada nas diretrizes curriculares nacionais que colocam como eixo central a competência como princípio da organização curricular e institucional. Um outro ponto que reafirma esse pensamento é o FUNDEF que não conseguiu valorização dos professores da maneira propagada, pois uma das promessas desse Fundo era a melhoria salarial, o que não aconteceu pelo menos no Município em análise, pois o salário inicial do professor, como mencionado, era de R\$ 311,00; como o a Secretaria de Educação do município de Jataí não possui políticas específicas para a formação de professores segue as que são implementadas principalmente pelo governo federal, por esta razão, também deixa a desejar quando se trata da profissionalização docente.

Ao se analisarem as características que fazem parte do conceito de profissionalização, tais como: formação inicial, formação continuada, condições de trabalho e autonomia, observa-se que algumas ações têm caminhado em direção à profissionalização.

Tratando especificamente de Jataí vê-se que no município a única possibilidade de formação inicial de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, é na Universidade Federal de Goiás. Além da formação no curso de Pedagogia regular, a Secretaria de Educação do Município de Jataí está oferecendo, juntamente com a UFG, o curso de Pedagogia em Nível Emergencial.

Já com relação à formação continuada o Município segue a mesma política mencionada em linhas pretéritas, pois ofereceu o curso dos PCN's e o PROFA em parceria com o MEC, além do planejamento pedagógico. Outra alternativa diz respeito aos cursos de pós-graduação. Com relação a formação continuada constata-se que a Secretaria de Educação do Município de Jataí está cumprindo razoavelmente esta condição.

No que tange às condições de trabalho o Município tem contribuído, reformando escolas, ampliando o número de salas de aula e investido em materiais didático-pedagógicos, mas, com relação à gestão nas escolas tem deixado a desejar, principalmente por não ter eleições para diretores, pois os mesmos são nomeados pelo prefeito.

Um outro requisito é a autonomia que, segundo Rodríguez, o professor já perdeu, pois vive “num processo de qualificação-desqualificação próprio da formação dos trabalhadores, no modo de produção capitalista”. (2003, p. 35). Embora a autora tenha afirmado que o professor perdeu sua autonomia, é importante salientar que em sala de aula, o docente possui autonomia para decidir sobre sua prática pedagógica e sobre como ela será desenvolvida, o que lhe confere uma autonomia relativa, fato que foi verificado também com relação aos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, de Jataí. Nesse sentido, vê-se

que o Município ainda não conseguiu garantir uma política de profissionalização aos professores, mesmo havendo algumas ações que contribuam para tal.

A profissionalização docente não pode ser encarada pelas políticas educacionais como mais um modismo passageiro e nem se vincular a interesses mercadológicos, pois a profissionalização dos professores é um processo em longo prazo. Nenhuma reforma educacional pode ser feita “a toque de caixa”. “Faz-se necessário criar as condições envolvendo os diferentes atores (professores, diretores, pesquisadores, alunos, família, políticos, etc.).” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 180). Como projeto, “a profissionalização da docência tem que ser desejada pelos professores(as) e pelos demais nele implicados para tomar consciência dos processos que podem contribuir nessa meta”. (2003, p, 182).

Os dados coletados nesta dissertação permitiram chegar a algumas constatações e, possibilitaram, também, o surgimento de outras hipóteses. Não obstante, outras pesquisas podem surgir no Programa de Mestrado em Educação da UCDB, tendo em vista que o referido Programa possui uma Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente e, o tema aqui desenvolvido pode contribuir para repensar e ampliar a compreensão da profissionalização docente e dessa maneira, incitar outras vertentes a serem exploradas.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 9-23.
- ANDRÉ, Marli E. D.A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, nº 68, p. 301-309, 1999. Edição Especial.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** 7. ed. rev. amp. São Paulo-Campinas: Cortez-Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000. 200p.
- BARBIERI, Marisa Ramos; PEZZOLO, Célia de Carvalho; UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos CEDES: formação continuada**. Campinas: Papyrus, nº 36, p. 29-35, 1995.
- BARSA. **Nova enciclopédia Barsa**. São Paulo: Barsa Consultoria Editorial. 2000. v. 12
- BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria da Graça da; VELOSO, Teresa Christina M. Aguiar. Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. **Série Estudos: Dossiê Educação Superior**, Campo Grande: UCDB, nº 16, p. 249-262, jul./dez., 2003.
- BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2003. 195p.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 275p.
- CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

DOURADO, Luís Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ENGUIITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-108.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Dicionário Aurélio básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIDELES, Sirlene M.; SALLES, Fernando C. Estado, reestruturação produtiva e políticas educacionais, na década de 90. In: **VI EPECO**. Campo Grande: UCDB, 2003. CD-ROM.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**: Formação de profissionais em educação: políticas e tendências. Campinas: Cedes, nº 68, p. 17-44, 1999. Edição Especial.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 31-92.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil**: problemas, propostas e perspectivas. 2000. (mimeo).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 09-104.

\_\_\_\_\_. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 228-252.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 1998.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: UFG, 1999. 118p.

LÜDKE, Menga. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 25-46.



MACIEL, Lizete S. B.; SILVA, Eliana Maria C. H.; BUENO, Sirlei da Silva. A pesquisa na formação do professor: um olhar sobre a leitura no ensino fundamental. In: SHIGUNOV, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 173-192.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES** - Educação Continuada. Campinas: Papirus, nº 36, p. 13 – 27, 1995.

MARINS, Francisco. **Dicionário prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

MENEZES, Luiz Carlos de. Políticas de formação de professores: a universidade em questão. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (Orgs.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ODELIUS, Catarina Cecília; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Brasília: Universidade de Brasília, 1999. p. 338-354.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 1995. p. 35-50.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos; SGUISSARD, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p.

REALE, Aline et al. O desenvolvimento de um modelo construtivo-colaborativo de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. In: **Cadernos CEDES** - Educação Continuada. Campinas: Papirus, nº 36, p. 65-76, 1995.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 35-54. (Estudos em Educação).

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Niterói: Wak, 2002. p. 19-62.

SALLES, Fernando Casadei. Formação Continuada em serviço. In: **VI EPECO**. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 1-9. CD-ROM.

JATAÍ (GOIÁS). **Secretaria de Educação do Município de Jataí**. Distribuição dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries por gênero. 2004. (mimeo).

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SINTEGO. **Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério**. Goiânia: [s.n.], 2001. 86p.

THERBORN, Goran. A crise e o futuro do capitalismo. In: ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 39-50.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125- 194.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Tradução Tali Bugel Campinas: Papyrus, 1998. p. 13-64. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

WEREBE, Maria José G. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

### **Legislação e documentos consultados:**

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. 31. ed. atual. e aum. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 458-9.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Emenda Constitucional 14/96**. Modifica artigos do capítulo da Educação na Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: MEC, 2003. 49p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394**. Promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 6.494/77** - dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do “2º Grau e Supletivo” e dá outras providências;

\_\_\_\_\_. **Lei 9.424/1996** - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172/2001** – aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;

\_\_\_\_\_. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/INEP, 2003. p. 11.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para a formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999. p. 23-77.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução.** Brasília: DP&A, 1998. v. 1, p. 1- 138.

JATAÍ (GOIÁS). **Lei nº 2.135/99** que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do magistério Público do município de Jataí. Jataí, 1999. (mimeo).

#### **Legislação e documentos consultados na Internet:**

BRASIL. **Censo escolar de 2002.** Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 out. 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 out. 2003.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.554**, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2000, p. 1. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 out. 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 9/2001** de 08/05/2001 – Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 10 fev. 2004.

\_\_\_\_\_. **Estatística dos professores no Brasil.** 2003. 50p. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2003/estatisticas\\_professores.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2003/estatisticas_professores.pdf)>. Acesso em 05 jul. 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 27/01** – que dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE/CP9/01, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 10 fev. 2004.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 28/2001** de 2/10/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 10 fev. 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**. Brasília: MEC, 2001. 29p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/materiais/docapres.pdf>> Acesso em: 30 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/materiais/docapres.pdf>> Acesso em: 30 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório sintético do FUNDEF 1998-2002**. Brasília: MEC, 2003. p. 1-29. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 out. 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: MEC, 2000, p. 1. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1**, de 30/09/1999 - Dispõe sobre os institutos superiores de educação. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 10 fev. 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 01**, de 18/02/2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 10 fev. 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02**, de 19/02/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 10 fev. 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior. **Resumo técnico do exame nacional de cursos**. Brasília, 2003. 75p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 fev. 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Sistema de avaliação da educação básica**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 fev. 2004.

#### **Sites consultados na internet:**

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do IV Encontro Nacional**. Belo Horizonte. 1994. Disponível em:

<[http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_final\\_vii.doc](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_vii.doc)>. Acesso em 10 out. 2004.

\_\_\_\_\_. **Documento Final do VIII Encontro Nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: <[http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_final\\_viii.doc](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_viii.doc)>. Acesso em 10 out. 2004.

\_\_\_\_\_. **Documento Final do IX Encontro Nacional.** Brasília. 1998. Disponível em: <[http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_final\\_ix.doc](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_ix.doc)>. Acesso em 10 out. 2004.

\_\_\_\_\_. **Documento Final do X Encontro Nacional.** Brasília. 2000. Disponível em: <[http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_final\\_x.doc](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_x.doc)>. Acesso em 10 out. 2004.

\_\_\_\_\_. **Documento Final do XI Encontro Nacional.** Brasília. 2002. Disponível em: <[http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc\\_final\\_xi.doc](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_xi.doc)>. Acesso em 10 out. 2004.

CNTE, Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. **Retrato da escola.** Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/>>. Acesso em 19 dez. 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 25, p. 43-64. Jan./Abr. 2001. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie25f.htm>>. Acesso em 21 jan. 2004.

GOIÁS (Estado). **Programa de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação.** Goiânia, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/>>. Acesso em 15 jan. 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>>. Acesso em 20 maio 2004.

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 18 jul. 2004.

JATAÍ (GOIÁS). **Dossiê de Jataí.** Disponível em: <<http://www.jatai.go.gov.br/pdf/dossie.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2004.

FREIRE, Nilcéa. **Brasil tem maior número de mulheres entre os professores.** Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/spmulheres/>>. Acesso em 08 dez. 2004.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Uma escola do tamanho do Brasil.** Disponível em: <<http://www.pt.org.br/>>. Acesso em 10 fev. 2004.

SINTEGO. **Tabela de salários dos professores do Estado de Goiás.** Disponível em: <[http://www.sintego.org.br/tabela\\_Estado.htm](http://www.sintego.org.br/tabela_Estado.htm)>. Acesso em jan. de 2004.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Sintego.** Goiânia, 2001. Disponível em: <<http://www.sintego.org.br/estatuto.htm>>. Acesso em jan. de 2004.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO

## UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

## Carta de Apresentação

Este questionário está inserido na primeira fase da coleta de dados da minha pesquisa de dissertação de mestrado, cujo título é: “Políticas de Formação e a Profissionalização Docente em Jataí-Goiás”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Os dados levantados serão analisados tendo como base o rigor e método científicos, não sendo divulgados aleatoriamente e a identidade dos envolvidos será resguardada.

Desta maneira, gostaria de contar com a participação dos colegas professores respondendo ao referido questionário.

Antecipadamente agradeço a colaboração de todos.

Atenciosamente,

Sirlene Moreira Fideles

## QUESTIONÁRIO

### I- Perfil etário

- ( ) De 18 a 25 anos   ( ) De 26 a 30 anos   ( ) De 31 a 35 anos   ( ) De 36 a 40 anos  
 ( ) De 41 a 45 anos   ( ) Mais de 45 anos

Sexo

- ( ) Feminino   ( ) masculino

### II- Quanto à sua formação em nível médio:

1- Que curso você fez? \_\_\_\_\_

### III- Quanto a sua formação em nível superior:

3- Que curso você fez? \_\_\_\_\_

4- Possui pós-graduação:

- ( ) Não   ( ) Sim: \_\_\_\_\_

### IV- Quanto ao contexto do trabalho:

5- O salário de um turno é suficiente para manter-se dignamente (saúde, alimentação, habitação, vestuário, moradia, lazer etc.)?

- ( ) Sim   ( ) Não

6- Você precisa trabalhar em mais de um turno?

- ( ) Sim   ( ) Não

7- Em caso positivo, qual atividade exerce? \_\_\_\_\_.

8- Motivo para exercer uma segunda profissão.

- ( ) Precisa complementar sua renda familiar   ( ) Não gosta de ficar em casa  
 ( ) \_\_\_\_\_

9- Renda mensal:

- ( ) De 1 a 3 salários mínimos   ( ) De 3 a 6 salários mínimos   ( ) De 6 a 9 salários mínimos  
 ( ) Mais de 9 salários mínimos

10. Você considera que os recursos físicos e materiais de sua escola são:

- ( ) Ótima   ( ) Boa   ( ) Regular   ( ) Ruim

11. O ambiente de trabalho em sua escola é:

- ( ) Ótimo   ( ) Bom   ( ) Regular   ( ) Ruim

12- A gestão e organização da escola é:

- ( ) Ótima   ( ) Boa   ( ) Regular   ( ) Ruim



13. Quanto tempo trabalha na educação?

Menos de 1 ano  Mais de 1 anos  Mais de 3 anos  Mais de 5 anos  \_\_\_\_\_

14. Regime de trabalho:

Integral  parcial

**V- Participação sindical:**

15- É filiado ao sindicato dos professores?

Sim  Não

**VI- Formação continuada e profissionalização.**

16- Quantas horas de estudo você dedica por semana? \_\_\_\_\_

17- Quantas horas se dedica preparando suas aulas? \_\_\_\_\_

18- A Secretaria de Educação do Município oferece cursos de formação continuada?

Não  Sim. Qual (is)? \_\_\_\_\_

19- Quando a Secretaria de Educação oferece cursos, você participa?

Sim  Não

## ANEXO B - ENTREVISTA

## UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

Programa de Mestrado em Educação  
Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariluce Bittar  
Mestranda: Sirlene Moreira Fideles

## QUESTÕES

1- O que você entende por formação contínua de professores? \_\_\_\_\_

---

---

---

2- Quais as razões de continuar a formação do professor? \_\_\_\_\_

---

---

3- Quais ações estão sendo propostas para viabilizar a formação contínua de professores em sua escola e no seu município? \_\_\_\_\_

---

---

---

4- As políticas voltadas para a formação de professores têm contribuído para a profissionalização docente? De que maneira isso ocorre?

---

---

---

---

6- Você considera que a profissão docente está se tornando proletarizada? Em que medida isto acontece? \_\_\_\_\_

---

---

7- Como você vê o papel do sindicato no fortalecimento da profissão docente? \_\_\_\_\_

---

---

---

## ANEXO C – RESOLUÇÃO CEPEC Nº 603

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

## RESOLUÇÃO – CEPEC Nº 603

Fixa o novo Currículo Pleno do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena, em nível emergencial, com habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental, especialmente para a formação de professores da rede municipal de ensino de Jataí.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, reunido em sessão plenária realizada no dia 08 de abril de 2003, tendo em vista o que consta do processo nº 23070.002235/02-15, e considerando o que dispõe o Título VI, capítulo II Seção I do Regimento da UFG.

## R E S O L V E:

Art. 1º - Aprovar o novo Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, em nível emergencial, habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental, em nível de graduação.

Parágrafo único – O aluno formado neste Curso receberá diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), estando, portanto, capacitado para atuar nestes níveis de ensino.

Art. 2º - O referido Curso tem como objetivo atender a um contingente de professores, em exercício do magistério, pertencentes ao quadro de pessoal permanente da Secretaria de Educação Municipal de Jataí e que não possuem curso de graduação em Pedagogia.

Art. 3º - O currículo do Curso será integralizado em quatro anos, mediante o cumprimento de 3260 (três mil duzentos e sessenta horas) horas, sendo 2952 (dois mil novecentos e cinquenta e duas) horas em disciplinas obrigatórias, 100 (cem) horas em um das disciplinas optativas à escolha do aluno e 208 (duzentos e oito) horas em atividades complementares, a saber:

### I - Disciplinas Obrigatórias:

- a) Conhecimentos Específicos para a docência (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Infantil, Alfabetização, Ensino de Artes, Ensino e Cultura Corporal, Práticas Interdisciplinares, Estágio em Educação Infantil, Estágio no Ensino Fundamental: (1ª a 4ª séries) – 1760 (mil setecentos e sessenta) horas;
- b) Fundamentos da Educação (História da Educação, filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Biologia da Educação, Língua Portuguesa, Teorias Pedagógicas e Psicologia da Educação) – 768 (setecentos e sessenta oito) horas;
- c) Políticas Educacionais e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Escolar (Políticas Públicas e Gestão Escolar e Cultura Escolar, Currículo e Avaliação) – 256 (duzentos e cinquenta e seis) horas;
- d) Pesquisa e Educação (Seminário de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso) – 168 (cento e sessenta e oito) horas;

### II – Disciplinas Optativas:

- a) Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – 100 (cem) horas;
- b) Educação para a Diversidade: inclusiva – 100 (cem) horas.

### III – Atividades Complementares – 208 (duzentos e oito) horas.

#### § 1º - As atividades Complementares destinara-se [sic]:

- a) às avaliações coletiva do Curso, com a participação de alunos, professores, coordenadores e especialistas na área de avaliação, com duração de no mínimo 30 (trinta) horas;
- b) à realização dos cursos de “Iniciação à Informática” com duração de 60 (sessenta) horas e de “Elaboração do Projeto Pedagógico Escolar”, também com duração de 60 (sessenta) horas;
- c) participações em congressos, conferencias, palestras e similares totalizando, no mínimo, 58 (cinquenta e oito) horas.

§ 2º - Como requisito exigido para integralização curricular, o discente apresentará Monografia, que será o relatório final da pesquisa desenvolvida durante o Curso, sob orientação do professor de Trabalho de Conclusão do Curso, pesquisa essa que será voltada especialmente para a produção do conhecimento referente e à prática docente no Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Art. 4º - Será aprovado em cada disciplina o aluno que:

- a) obtiver frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas nas disciplinas;
- b) obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco);
- c) as avaliações em cada disciplina resultarão em quadro notas: n1, n2, n3, n4;
- d) a medida parcial resultará da soma das quadro notas (n1+n2+n3+n4) dividindo o resultado por quatro;
- e) o aluno que obtiver média parcial maior ou igual a (7,5) (sete vírgula cinco) estará aprovado e o aluno que obtiver média parcial menor do que 7,5 (sete vírgula cinco) terá nota no exame final igual à média parcial;
- f) não haverá exame final ou de segunda época;

Art. 5º - Os alunos com dificuldade no desempenho escolar receberão acompanhamento contínuo e paralelo do professor da disciplina.

Art. 6º - O aluno que for reprovado em uma disciplina será desligado do Curso.

Art. 7º - Este Curso não receberá alunos transferidos nem transferirá alunos.

Art. 8º - Integram esta resolução dois anexos: anexo I, referente à Grade Curricular e o anexo II, referente às ementas das disciplinas do Curso.

Art. 9º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 08 de abril de 2003.

Profª. Drª. Eliana Martins Lima  
- Presidente em exercício -