

# Formação continuada de professores: um imperativo para os sistemas municipais de ensino<sup>1</sup>

**Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte**

UNIPAM. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

e-mail: [elisa@unipam.edu.br](mailto:elisa@unipam.edu.br).

**Resumo** O objetivo geral do trabalho é refletir sobre a formação continuada dos professores na busca da adequação do ensino aos novos paradigmas sociais e educacionais e de melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Para a contextualização do estudo, analisa-se a experiência do sistema municipal de ensino de Patos de Minas, Minas Gerais, na formação de seus docentes de ensino fundamental. Acredita-se que o trabalho possa oferecer aos gestores e estudiosos da formação docente e das políticas públicas da educação a oportunidade de conhecer uma experiência em andamento. Realizou-se uma pesquisa documental na LDB, no plano de carreira do magistério de Patos de Minas e nos relatórios do seu programa de formação docente.

Deixa lá dizer Pascal que o homem é um caniço pensante. Não; é uma errata pensante, isso sim. Cada estação da vida é uma edição, que corrige a anterior, e que será corrigida também, até a edição definitiva, que o editor dá de graça aos vermes (Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*).

## Introdução

As transformações ocorridas na sociedade brasileira na segunda metade do século XX, incluindo as mudanças nas conformações econômica e política e o avanço do progresso tecnológico, impactaram todos os setores da vida nacional, com a criação de novos paradigmas<sup>2</sup> sociais que, por sua vez, vieram resultar em novos paradigmas educacionais.

Nesse quadro de mudanças, é comum haver resistência, como se houvesse a espera de que tudo volte à situação anterior. Há setores da sociedade que ainda resistem a adaptar-se aos novos tempos, mantendo-se nas práticas conservadoras e isso se agrava quando esses setores estão lotados nas escolas. Todavia, há aqueles, e não são poucos, os quais percebem que, diante de novos paradigmas, há que haver uma reação, tão forte quanto desestruturadora tenha sido a ação. Afinal, os novos paradigmas educacionais apontam para a necessidade de mudança de foco na relação ensino-aprendizagem, atualização de currículos e modificação nos próprios mecanismos

---

<sup>1</sup> Artigo adaptado de parte da dissertação de mestrado “Educação e autonomia do município: o dito e o feito”, sob a orientação do Prof. Dr. Robson Luís de França, na Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> O termo “paradigma” neste trabalho será empregado como conjunto de visões de mundo, de referências, de modelos a serem seguidos.

de gestão dos sistemas e das escolas, incluindo os aspectos políticos, pedagógicos e administrativos. Além disso, as mudanças estimulam a construção de novas teorias pedagógicas e exigem um novo papel de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores, demandando a intensificação de seu processo formativo. Enfim, há um imperativo pela adequação das políticas públicas educacionais aos novos tempos, no âmbito da União, dos sistemas estaduais, dos sistemas locais e das próprias escolas, em seus currículos oficiais e “ocultos”. Nesse contexto, segundo Pimenta (1996), a tendência à formação dos professores de modo a tornarem-se sujeitos reflexivos predispõe-nos a lidarem melhor com a complexidade, com as incertezas e com as injustiças na escola e na sociedade. Enfim, as transformações sociais e os novos paradigmas são mais facilmente trabalhados pelos docentes com melhor formação humanista.

Em reação ao fenômeno descrito, o Congresso Nacional promulgou a legislação construída ao longo dos anos 80 e 90, principalmente a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96. Os textos dessas leis trazem a resposta dos legisladores às mudanças referidas. Todavia, ainda não há no país uma ação consistente, generalizada a todos os sistemas e disseminada nacionalmente, no tocante às políticas públicas educacionais que possam tirar essas respostas dos legisladores do texto da lei e colocá-las a serviço dos educandos. Entretanto, os resultados das diversas avaliações realizadas pelo governo da União junto às escolas de educação básica, fartamente difundidos por todo o país e exterior, vêm sempre seguidos de uma mal disfarçada atribuição de culpa aos docentes.

A elaboração dessas leis foi marcada por uma tendência à descentralização, fruto de uma política de orientação (neo)liberal que tomou conta das decisões políticas do país no período, mas produto também da pressão de grupos municipalistas que se formaram, com a crença de que as instâncias municipais seriam “instrumento de universalização do acesso e do aumento do controle dos beneficiários sobre os serviços sociais” (ALMEIDA, 1996, p. 13). Tendo então pontos positivos para todos os lados do espectro político, a legislação educacional brasileira vem exigir ações de implantação que passam pela conquista de autonomia por parte dos governos locais, pois deverão assumir a gestão e o financiamento da educação com seus próprios recursos. Nesse contexto, os municípios que se assumirem como sistemas de ensino têm nas mãos um desafio que exige uma complexa política de formação continuada de seus profissionais de educação básica.

Coloca-se, então, para o presente trabalho, o objetivo geral de refletir sobre a formação continuada dos professores como busca de melhoria da qualidade da educação básica brasileira e de adequação do ensino aos novos paradigmas, os quais desafiam os sistemas locais na assunção da autonomia decorrente do processo de descentralização política. Dessa forma, um objetivo específico é identificar, na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras dos anos 80 e 90, o papel dos professores e suas implicações na necessidade de política de formação continuada, com vistas aos conhecimentos que devem construir para a efetiva atuação no ensino fundamental. Considerando que a legislação já prescreve essa formação, é preciso verificar se são adequadas aos paradigmas sociais emergentes as estratégias adotadas para sua implantação. Na busca de uma contextualização para essas reflexões, coloca-se um segundo objetivo específico: analisar a expe-

riência do sistema de ensino de Patos de Minas, Minas Gerais, na formação continuada de seus educadores de ensino fundamental, a partir de 1997, a fim de investigar se e como ela está adequada às especificidades dos desafios do contexto educacional contemporâneo.

Dessa forma, acredita-se estar contribuindo com a pesquisa acadêmica relacionada à gestão da educação pelos sistemas no viés da formação de seus profissionais. Pretende-se contribuir também para racionalizar o debate que explora os resultados das versões anuais do sistema nacional de avaliação da escola pública, mas que não se aprofunda na questão da responsabilidade dos docentes no recado dos números, até onde ela pode ser percebida e, conseqüentemente, não propõe uma política nacional de formação continuada, orientada para a elevação do nível de qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, acredita-se que este trabalho possa, por meio do exemplo retratado, oferecer aos municípios a oportunidade de conhecer a experiência daquele que já iniciou os primeiros passos e pode contabilizar seus avanços e desafios.

Para a consecução dos objetivos deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em obras sobre tendências políticas e pedagógicas da formação continuada de docentes. Seguiu-se a pesquisa documental na LDB, em seus artigos que abordam o papel dos profissionais da educação e nas leis que regulamentam a carreira e a formação docente no sistema de ensino de Patos de Minas. Finalmente foram analisados os relatórios do programa de formação continuada dos docentes do referido município.

### **1. A formação continuada de professores: elemento essencial para a autonomia dos sistemas municipais de ensino**

A Constituição Brasileira promoveu a descentralização de funções e o Brasil vive, já há década e meia, após um regime centralizador, a experiência de reimplantação do seu sistema federativo. São ações de descentralização rumo aos estados e municípios que exigem novos pactos de atribuições e de distribuição de receitas. O processo é lento e complexo e exige vontade política, além de uma correspondente formação técnica e política por parte dos agentes locais que deverão assumir as novas funções. Neste item do trabalho, pretende-se discutir, especificamente, esse novo contexto educacional descentralizado que demanda por novos saberes docentes.

Segundo Bobbio (1999, p. 330), há descentralização "quando os órgãos centrais do Estado possuem o mínimo de poder indispensável para desenvolver as próprias atividades". Nesse caso, o poder condiciona-se pela capacidade e refere-se à autonomia na gestão das atividades referidas pelo autor. Para Castoriadis (1982), se está inserida em determinada sociedade, em um dado contexto sócio-histórico e se desenvolvendo ao longo de toda a história, a autonomia não é um dado pronto, é uma construção em *continuum*. Dessa maneira, é sempre importante atentar para o fato de que a autonomia implica direito, mas também responsabilização, organização racionalizada e constante aperfeiçoamento.

No caso da escola, a conquista da autonomia exige o trabalho de preparação, no tocante ao saber, à experiência e à ética dos educadores. Isso pode ser condição *sine qua non* de bom de-

sempenho, que, por sua vez, condiciona o grau de autonomia, no caso dos municípios que criaram seus sistemas de ensino. É um ponto a ser estudado em termos de capacidade de administrar e não apenas de reproduzir modelos pré-existentes.

### **1.1. Formação inicial dos professores: uma incumbência da União**

A LDB regulamentou a autonomização do município em relação ao ensino, promovendo a distribuição e a organização do sistema educacional brasileiro pelos três níveis de governo. Prescreve que os municípios poderão optar por criar seus próprios sistemas de ensino; pertencer ao respectivo sistema estadual ou compor um sistema em parceria com o estado.

Esses sistemas locais são controlados pela União, por meio de vários mecanismos, entre os quais está o sistema nacional de avaliação da escola pública. Além disso, o controle da União, de forma ainda mais eficaz, pode ser constatado na competência constitucional para definir as formas de financiamento educacional e decidir sobre criação, aumento, redução e distribuição de tributos. Um outro modo de a União impactar as políticas de educação dos estados e municípios é a formação inicial de seus professores.

A lei prevê a formação mínima de ensino médio para professores de educação infantil e séries iniciais de ensino fundamental, fato que merece questionamento, dada a complexidade do trabalho com crianças e pré-pubescentes e o alto grau de exigência de conhecimentos a quem atua nesse nível. E considere-se também que as tarefas como membros da gestão democrática da escola são as mesmas em qualquer nível de ensino.

Para atuar nas quatro últimas séries do ensino fundamental, a lei exige formação mínima de graduação em alguma licenciatura. O ensino superior, sua organização e sua fiscalização pertencem ao rol de incumbências da União, o que pode vir a ser um elemento dificultador para a adaptação do trabalho do pessoal do magistério às características locais. Tal dificuldade tem sua marca maior na própria criação dos currículos dos cursos de licenciatura, que focalizaram mais o conteúdo específico que as matérias pedagógicas, de formação docente.

A Resolução 09/69 do Conselho Federal de Educação fixou o tempo de formação pedagógica dos cursos de licenciatura, incluindo o estágio, em um oitavo do total das horas de trabalho. Os outros sete oitavos foram destinados às disciplinas específicas. Esse dispositivo legal orientou a elaboração de currículos de cursos de licenciatura até a entrada em vigência das novas diretrizes, em 2002.

Um oitavo de disciplinas de formação em um curso destinado a formar professores é demonstração de que se encara a figura docente como fator de repasse de informações sobre um conteúdo específico e não como o formador previsto na própria LDB. Analisando currículos de cursos de licenciatura da região do Alto Paranaíba, Pereira (2001) descobriu que apenas cerca de 25% da carga horária dos cursos eram destinados às “disciplinas pedagógicas”<sup>3</sup>. A pesquisadora tira a seguinte conclusão:

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada pela pesquisadora.

Não existe um projeto pedagógico para formar especificamente professores; são feitos adendos de disciplinas insuficientes para uma formação pedagógica consistente. Ao que tudo indica, os cursos analisados têm estruturas instrumentais para formar mais o matemático, o biólogo, o historiador e o lingüista, do que o professor capacitado pedagogicamente para lidar com a dinâmica da educação escolar (PEREIRA, 2001, p. 82).

Observe-se que as instituições da região ofereciam o dobro de tempo exigido nas diretrizes, mas mesmo assim a pedagoga entende ser insuficiente. Diante disso, não é difícil concluir que os professores saíam das licenciaturas com dificuldades para ensinar. Os atuais docentes são oriundos desses cursos sob a vigência da Resolução 09/69, pois os licenciados nos novos currículos<sup>4</sup> iniciam sua trajetória após 2004.

Essa formação inicial precária deve-se, então, à inexistência, no Brasil, “de políticas de formação do educador que atendessem às reais necessidades dos sistemas de ensino” (SILVA, 1996, p. 179). É um exemplo do descompasso entre o poder central e os membros da federação, da fragilidade da política de colaboração entre os três níveis dos sistemas de ensino. Conta-se, então, com um conjunto de professores com formação desvinculada da prática, distante da escola, um fato que os pesquisadores encaram como grave problema do ensino brasileiro.

Para defender a prática nos processos de formação docente, Alarcão (1996) aplica os estudos de Donald Schön a respeito da educação profissionalizante. A pesquisadora observa que uma proposta do professor estadunidense refere-se à “epistemologia da prática”, em que fossem consideradas, para fundamentar as reflexões, as competências práticas desenvolvidas pelos bons profissionais: “É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (p. 12).

A autora fecha sua reflexão constatando que esse paradigma que interligue teoria e prática na formação de professores poderia trazer esperança aos profissionais que sentem sua própria insegurança. O exercício da prática nesses cursos de formação permitiria aos futuros profissionais testar o que aprenderam e colocar-se em situação em que o saber supõe certas competências além da informação: “... os alunos aprenderão a refletir na ação e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas” (ALARCÃO, 1996, p. 27). No mesmo sentido, avança Garcia (1996), entendendo que a teoria oferece o suporte, mas só faz sentido para o adulto, a partir de suas experiências:

Se a reflexão é imersão no mundo da experiência, disso deriva que, se os professores começarem a refletir sistematicamente sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, certamente encontrarão no desenvolvimento da própria prática os detonadores para mudá-la (GARCIA, 1996, p. 211).

---

<sup>4</sup> A partir da Resolução 01 de 2002, do Conselho Nacional de Educação: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Pouco presente na formação inicial, essa relação teoria-prática deve constar dos programas de formação permanente dos governos locais, como alternativas na busca da melhoria da qualidade de sua educação.

## **1.2. Sistema municipal de ensino e formação de docentes: novas tarefas, novos desafios**

O governo federal assumiu a avaliação da escola pública, definiu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e reservou para si o sistema de seleção e de distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental, através do Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD. É uma outra forma de controle sobre os sistemas locais.

Os PCNs orientam a produção dos livros didáticos, que a União encomenda às editoras através do PNLD, ao invés de fazer o repasse da verba para que os próprios sistemas ou as escolas os adquiram de acordo com seus projetos político-pedagógicos. Assim, o PNLD, desconhecendo as circunstâncias dos sistemas estaduais e municipais, faz com que aqueles que queiram construir uma educação adaptada aos contornos locais precisem produzir o próprio material didático. Isso se torna mais inadequado quando se trata de educandários rurais, inclusive assentamentos de trabalhadores sem terra, e em escolas localizadas em regiões indígenas e quilombolas, por exemplo, pois os livros contêm orientações essencialmente urbanas, metropolitanas e centradas em valores algo capitalistas e algo pautados pela reprodução da dependência (não emancipadoras).

Todavia, a criação de material didático específico constitui-se em obstáculo, visto que, além dos motivos ligados aos recursos financeiros, os professores graduados em cursos superiores também orientados por diretrizes nacionais – as dos próprios PCNs<sup>5</sup> e as específicas das licenciaturas – não recebem formação específica para produção ou para redação de material didático, uma atividade que exige técnicas especiais, dada sua complexidade.

A fonte do programa do ensino fundamental das escolas, em conseqüência, está no sumário e no corpo do livro didático. Além disso, os docentes estão preocupados em cumprir o programa estabelecido para a série, em extensos e repetitivos compêndios. Esse programa é uma entidade abstrata, muitas vezes sem fundamento na realidade, mas concretizado na prática, pelo hábito.

O que resta ao sistema municipal? Formar os docentes para que assumam os desafios.

Entretanto, em outras questões intra-escolares, há uma flexibilização da lei: a escolha de modalidades de avaliação, dos processos de promoção, de enturmação e de classificação do educando por ano de escolaridade. Essas escolhas devem ser feitas com base em projeto político-pedagógico, também facultado à instituição.

O regime escolar por ciclos com progressão continuada pelos anos de escolaridade tem a vantagem de obedecer aos ritmos de aprendizagem e aos estágios de conhecimento de cada aluno,

---

<sup>5</sup> “...elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2001, p. 17).

mas cumpre fazer um alerta em relação a ele: sendo baseado na teoria do desenvolvimento humano, o regime exige profunda formação docente, inicial e continuada, a fim de romper realmente com o modelo tradicional, visto que os dois modelos (seriado e em ciclos) se opõem. Como o ensino superior, função federal, não cumpre sua parte no idealizado regime de colaboração, resta aos sistemas municipais expandir em tempo e em dotação orçamentária os investimentos na formação docente continuada e em serviço.

Cumprir verificar, ainda, que a LDB refere-se à "gestão democrática do ensino público", cuja regulamentação deixa por conta dos sistemas. Em um contexto como o escolar, a construção da democracia se torna particularmente difícil, na medida em que o autoritarismo já se cristalizou pela tradição. Implantar a democracia no sistema e na escola é estabelecer instâncias de decisão compartilhada, como os conselhos municipais, as associações de pais e mestres, os colegiados e os grêmios estudantis. É possibilitar tempos e espaços para discussões, análises e avaliação de questões referentes à gestão financeira, política, administrativa e pedagógica. Por isso, é ação que exige uma forma ética e solidária de se colocar no mundo, a partir da vivência escolar voltada para o compartilhamento. Porém, dada a competitividade e o individualismo que têm sobrevivido pela pujança do capitalismo, amplia-se a complexidade de construir, a partir da educação, uma sociedade realmente solidária. A ação exige conhecimento e competência dos profissionais para adaptar os currículos oficiais e os ocultos (a rede de relações dentro das escolas).

Vê-se, então, que, para exercer seu projeto próprio de ensino, o sistema municipal deve formar seus professores para propor currículos identificados com as características locais, construir seu próprio material didático, praticar um regime escolar em ciclos realmente afinado com as descobertas acerca do desenvolvimento humano e para a participação política junto à comunidade interna e externa às escolas. Afinal, a finalidade precípua da educação, prescrita na Constituição Federal e na LDB, é a formação plena da pessoa, o exercício da cidadania. Esse exercício constrói-se mais na vivência escolar que nos currículos, pois está relacionado com opções político-ideológicas, habilidades e competências. É uma construção do coletivo da escola, permanente e em serviço, de modo que alunos, pais e professores crescem no processo de troca, de regressões e de progressos. Tais saberes têm sua aquisição condicionada a projetos de formação continuada, efetivamente apoiados no resgate dos valores humanistas inerentes à construção do ofício de mestre ao longo da história e não simples treinamentos para desempenho em situações específicas (ARROYO, 2007).

Um outro princípio em destaque na LDB é o de que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Art. 1º, § 2º). O fato de o mundo do trabalho ser um processo histórico, portanto em transformação, exige do professor a constante atualização dos conhecimentos acerca do assunto.

Também a garantia de "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 4.º, inciso III) pressupõe um projeto de formação por parte dos sistemas, visto que é uma modalidade de ensino com prática pouco explorada nos cursos superiores de licenciatura. Nesse caso, encontra-se tam-

bém a Educação de Jovens e Adultos (inciso VIII do mesmo artigo) tradicionalmente exercida no Brasil com os mesmos currículos e livros aplicados para crianças e adolescentes, sem o devido respeito a um considerável contingente de pessoas excluídas da escola na idade adequada, por vários motivos ligados à desigualdade social do país.

Entre as incumbências colocadas para os docentes no Artigo 13 da LDB está a de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento”, uma questão relativamente nova para a cena educacional brasileira. Também o estabelecimento de “estratégias para recuperação”, por sua complexidade técnica e pela resistência que encontra entre os professores, ainda deve ser objeto de ampla rede de discussões, de estudos teóricos aprofundados e de reflexão sobre a prática ora em execução nos estabelecimentos de ensino.

Sobre as relações de trabalho, a LDB incumbe os sistemas de ensino de valorizarem os profissionais de educação, por meio de planos de carreira que, entre outros itens, devem assegurar-lhes o “aperfeiçoamento profissional continuado” (Art. 67) e a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho”, o que configura um estímulo e uma premiação ao mérito. Dessa forma, a lei fecha o círculo, com as incumbências para cuja execução é preciso preparar-se em formação técnica e política; com a própria prescrição de estudos e oferta dos mesmos pelos sistemas e com a promessa de progressão na carreira.

Mas o grande marco da mudança de paradigma educacional foi a transferência do foco da educação escolar, do ensino, no modelo tradicional, para a aprendizagem. Essa preocupação foi expressa já na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em que os países signatários comprometeram-se a “concentrar a atenção na aprendizagem”, cientes de que

a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores (UNESCO, 1990, p. 3).

O foco na aprendizagem, também presente na LDB (Art. 13, inciso III), vem exigir uma revolução nos saberes e nas práticas pedagógicas dos educadores: o conhecimento das fases do desenvolvimento humano, as teorias de aprendizagem e suas práticas, as estratégias de avaliação adequadas a um diagnóstico eficiente e a metodologia própria para cada um dos pontos dos programas de ensino.

Depende então dos municípios, diante dos desafios analisados acima, a valorização de seu pessoal do magistério, não só por meio dos planos de carreira, ações essenciais para uma boa prática educacional, mas também por um programa de formação docente continuada que, além de ser um imperativo, como já demonstrado, valoriza os educadores, por oferecer-lhes a oportunidade de adquirir maior segurança em seu trabalho e de realizar-se como profissionais que alcançam os objetivos e metas de seus planejamentos.

Todavia, não basta que o município apenas implante um processo de formação de seus educadores, mas que o planeje de acordo com um diagnóstico que possa identificar as necessida-

des e demandas, expressas pelo próprio pessoal do magistério. O professor não pode ser tratado como um tutelado, porque o sujeito somente se envolve com atividades de cuja programação participou e cuja formação exige envolvimento. Além disso, a linha política e pedagógica de formação deve ser proposta a partir do pressuposto de que se formar é transformar a própria atuação, portanto, não se trata de simples aquisição de conhecimentos.

O ato de formar não pode ser reduzido ao simples treinamento para a execução das incumbências previstas na lei. Criticando linhas pedagógicas que visam à preparação dos professores para as tarefas concretas e para intervenções pontuais, Arroyo (2007) entende que formar educadores é possibilitar que reflitam sobre educação com a concepção que prescreve a LDB, em vários espaços e tempos, tendo como finalidade precípua “o pleno desenvolvimento do educando”. (BRASIL, 1996, art. 2º) Assim, o pedagogo entende que “a melhor estratégia é partir da formação que eles já têm, assumir que função de educador carrega dimensões definidas socialmente, partir do que há de permanente nesses velhos papéis sociais” (ARROYO, 2007, p. 10). Para ele, os saberes, os valores, as formas de diálogo, de relações, de intercâmbios acumulados, construídos ao longo do tempo fazem com que o ato de educar seja um diálogo entre sujeitos em espaços, culturas e épocas diferentes, um ofício construído por séculos, que os programas de formação não podem ignorar. Educar educadores seria resgatar sua essência de mestres, fazer emergir a dimensão humana, os saberes coletivos que foram perdidos em função de visões fragmentadas e, por isso, redutoras do ato de educar.

A formação para a vivência da escola em ciclos, dessa forma, estaria colocada no próprio cerne dos educadores, no ato de “assumirmo-nos profissionais do desenvolvimento humano, requalificarmos-nos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres” (ARROYO, 2007, p. 19).

## **2. Programa de valorização docente em Patos de Minas**

Tenciona este item analisar a experiência do sistema de ensino de Patos de Minas<sup>6</sup>, na formação continuada de seus educadores de ensino fundamental, a partir de 1997, de acordo com a concepção de autonomia estudada, com as incumbências docentes prescritas em lei e com a construção de uma autonomia eticamente responsável e satisfatória em qualidade técnica.

---

<sup>6</sup> Patos de Minas é um dos 31 municípios integrantes da macrorregião mineira do Alto Paranaíba, na porção oés-noroeste de Minas Gerais. É pólo de uma de suas microrregiões, que tem 10 municípios (MINAS GERAIS, 2004). Nos aspectos quantitativos de população, extensão territorial e economia, é o maior dentre os municípios da macrorregião. Dados revelados pelo Censo 2000 indicavam que o município possuía uma população de 123.881 habitantes, distribuídos em 3.189 km<sup>2</sup>. Desses, 111.333 (89,9%) no meio urbano e 12.548 (10,1%) no meio rural (BRASIL: 2004). O mesmo instituto estimou para o ano de 2003 uma população de 130.330 pessoas. A taxa de alfabetização em 2000 estava em 93% da população. Havia 6.684 (7%) habitantes sem instrução ou com menos de um ano de escolaridade. O município é sede da 28ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais e possui também a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SEMEC – órgão de assessoramento ao Prefeito e de execução das atividades do Município relacionadas com a educação, cultura, esporte e lazer. Em 1970, foi criada a Fundação Educacional de Patos de Minas – FEPAM – com seu primeiro estabelecimento de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual foi a única a formar a maior parte dos docentes em função hoje no Alto Paranaíba. Atualmente é um Centro Universitário – UNIPAM – com 26 cursos superiores.

Patos de Minas criou seu sistema de ensino em 1997 (PATOS DE MINAS, 1997), tendo sido o segundo município mineiro a fazê-lo. Sua rede de ensino possui 5.879 alunos de ensino fundamental, em 15 escolas, do total de 21.711 estudantes do município. Os outros pertencem às 19 escolas da rede estadual (14.183) e 7 da particular (1.649)<sup>7</sup>.

O Estatuto e Plano de Carreira do Magistério da rede municipal (PATOS DE MINAS, 2000) foi construído ao longo do ano de 2000 por uma comissão formada por representantes das escolas, da Secretaria de Administração, da SEMEC e do sindicato dos funcionários públicos municipais. Foi aprovado na Câmara Municipal, em 2000, como Lei Complementar número 130, e implantado em 2002.

A Lei 130 ratificou a carga horária semanal dos professores em 20 horas, com dezesseis de regência e mais quatro de atividades de formação, planejamento, reuniões, atendimento individualizado ao aluno e colaboração com a administração da escola. Garante aos educadores as gratificações de 10% para quem atua no meio rural, 10% para quem tem pós-graduação *lato sensu* e 15% para os de *stricto sensu*. Tais gratificações são acumulativas. Os educadores da rede municipal têm transporte diário gratuito para as escolas do meio rural.

Em termos relativos, pode-se dizer que o município, no presente, valoriza seus docentes através do salário, visto que o do professor da rede estadual representa 53% do salário do professor do município, para as mesmas tarefas<sup>8</sup>.

O tripé aperfeiçoamento profissional, mais plano de carreira, mais condições adequadas de trabalho é fundamental para o equilíbrio e a qualidade de um sistema de ensino:

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo (PIMENTA, 1996, p. 86).

O artigo 39 do Plano de Carreira estabelece alguns critérios para a progressão de um nível para outro, dentro do mesmo cargo, de 3 em 3 anos: haver cumprido o estágio probatório, haver obtido conceito favorável em avaliações de desempenho, apresentar certificados de formação continuada de, no mínimo, 40 horas anuais de estudos, oferecidos pela SEMEC e não ter sofrido punição disciplinar no período. A cada nível atingido, há um acréscimo de 5% no salário.

As escolas também podem organizar seus projetos de formação, desde que sejam aprovados pelo órgão gestor. Essa formação em serviço oferecida pela escola tem sua virtude justamente no fato de permitir que as diferentes leituras de mundo que compartilham o espaço escolar possam enriquecer as reflexões sobre os problemas ali existentes: o processo de aperfeiçoamento ganha em qualidade no confronto de saberes e experiências. Entretanto, de 2001 a 2004, há o

---

<sup>7</sup> Fonte: arquivo do censo escolar da 28ª Superintendência Regional de Ensino, 2007.

<sup>8</sup> Fonte: Setores de pagamento da Prefeitura Municipal e da 28ª S.R.E, julho/2003

registro de apenas duas iniciativas dessa natureza na SEMEC, o que pode revelar a ainda incipiente motivação dos profissionais para promoverem sua própria formação.

As 40 horas obrigatórias de estudos por ano correspondem a quatro horas mensais dedicadas à formação continuada, um número de consenso, após discussões entre a SEMEC e os docentes da rede. Entretanto, se se configura na única oportunidade de atualização dos docentes, pode não ser o ideal, dada a própria situação da educação, freqüentemente diagnosticada pelo governo da União. A decisão da maioria dos professores explicita uma ausência de predisposição para o estudo, fato que pode estar ligado a múltiplos fatores que merecem o olhar atento dos gestores, desde uma cultura de acomodação diante do cotidiano docente, ligada ao conforto do permanecer, até a desconfiança em relação à qualidade dos cursos oferecidos, passando pela dificuldade em reconhecer que, como disse Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, as pessoas nunca estão prontas.

Em 2001, registrou-se o início de funcionamento do CEC – Centro de Estudos Continuidos “Marluce Martins de Oliveira Scher” – com a finalidade de planejar e de oferecer a formação continuada aos educadores. Segundo a lei de criação (PATOS DE MINAS, 2003)<sup>9</sup> "tendo como parâmetros a formação humana, política e técnica; a integração entre a teoria e prática; o desenvolvimento das competências pessoal, relacional, produtiva e cognitiva". Portanto, a concepção de formação continuada adotada pelo órgão assemelha-se àquela preconizada por Arroyo (1999), a qual consiste na formação integral do formador, na sua essência como ser humano pleno, não apenas um técnico executor de tarefas.

Os membros do CEC são pertencentes à rede municipal, sendo que o decreto de regulamentação estabelece o perfil que deverá nortear a escolha dos mesmos. Avaliando uma experiência de formação de educadores de escola pública, em que os ministrantes eram colegas dos participantes, Cunha (2001, p. 17) verificou que “serem vistas pelos professores cursistas como alguém que fala a linguagem deles, conhece e vive os mesmos problemas, podendo ajudar a saná-los e ainda, que domina o conteúdo e a prática de sala de aula foi um elemento bastante positivo”. Pode permitir-lhes uma discussão enriquecedora entre pares, desde que bem orientada, em forma de construção coletiva e não de repasse de informações.

Entretanto, o fato de que os cursos de formação passíveis de certificação podem ser oferecidos apenas pela SEMEC merece uma reflexão acerca de uma tendência à endogenia: se formadores e formandos pertencem à mesma rede de ensino e a maioria teve seus estudos superiores na mesma instituição, fecha-se um círculo onde não há oxigenação vinda do exterior, de outros centros de estudo e de pesquisa. A teoria e a prática educacionais ficam impedidas de se renovar na rica troca que permeia os sistemas abertos.

O CEC, de acordo com relatórios do órgão<sup>10</sup>, realizou, entre 2001 e 2004, uma média de 790 horas anuais de formação docente, com os seguintes eventos: seminários, encontros pedagógicos, rede de trocas de experiências, oficinas, minicursos e cursos de longa duração. Com a ado-

---

<sup>9</sup> A lei foi sancionada após dois anos de funcionamento do Centro.

<sup>10</sup> Seção de Supervisão Pedagógica da SEMEC, 2004.

ção da rede de trocas, a equipe gestora assumiu a importância da relação teoria-prática, na medida em que há um mediador, especialista no assunto do projeto apresentado, que analisa o relato da experiência e estimula o debate. Além disso, a estratégia destaca a construção de soluções pedagógicas por parte dos educadores, conforme Arroyo (2007) defende no estudo já referido.

Um outro tipo de evento do CEC é a discussão das minutas dos documentos legais do sistema, uma forma de profissionalização e de responsabilização típica da tendência à democratização das organizações voltadas para os novos paradigmas educacionais:

assumir a profissionalidade significa ir além da dimensão pedagógica da docência e incluir as dimensões administrativa, política e ética. Implica, portanto, reconhecer que a ação pedagógica do professor passa também pelo seu papel na gestão escolar, nas políticas educacionais e no engajamento em movimentos sociais (KLEBIS, 2003, p. 77).

Quanto aos pequenos encontros e congressos, talvez não sejam tão eficazes, do ponto de vista da formação enquanto fator de transformação da prática escolar, mas são fundamentais na atualização de conhecimentos relativos a conteúdos programáticos e metodologias diversas, diferentemente dos cursos de longa duração, que permitem tempos mais adequados ao processo de reconstrução do exercício da docência.

Um dos desafios do CEC, bastante complexo, exigia providência imediata: houvera a implantação do regime escolar em ciclos, em 1999, sem o devido preparo dos professores, que praticavam um regime seriado com aprovação automática. Esse fato mostra que não são leis e planos que transformam o espaço escolar; a mudança na organização do tempo é um desafio maior: “trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual” (p. 16).

Em relação às avaliações que os professores fazem dos encontros de formação do CEC, os levantamentos, nos três primeiros anos de funcionamento, apontam para uma média de 90% de resultados entre “bom” e “ótimo”. Mas, no início dos trabalhos do Centro, houve resistência de professores, conforme demonstra o “relatório dos encontros de professores promovidos pelo CEC em 2001 – 2.º ciclo de 2001<sup>11</sup>”. O item referente a uma das áreas de estudos relata isto:

Avaliando os encontros percebeu-se que a maioria dos participantes não domina os conteúdos de forma satisfatória (...) o grupo é muito conservador, manifestando grandes dificuldades na aplicação de metodologias diferenciadas (...) o grupo manifesta anseio de apenas receber atividades prontas...

Também no relatório de outro item, expressa-se a mesma questão:

Apesar das avaliações demonstrarem um grau de satisfação superior à média, poucos professores participaram de todos os encontros. Senti que as ausências demonstraram falta de comprometimento e maturidade do grupo: posições cristalizadas e conservadoras quanto à prática pedagógica.

---

<sup>11</sup> Fonte: Arquivo do CEC, na Seção de Supervisão Pedagógica da SEMEC, 2004.

Ambos os relatórios demonstram a questão já abordada neste texto, do apego às fórmulas cristalizadas e certa formação inicial “conteudista” dos professores, em contraponto às mudanças ocasionadas na educação brasileira como um todo, pós-LDB.

As atividades do CEC talvez ainda não tenham conseguido consolidar nas escolas as inovações previstas em lei. Ainda inexistente um processo avaliativo que verifique o exercício, pelos profissionais da educação, dos conhecimentos construídos no processo de formação do CEC e a medida da distância entre os cursos e a sala de aula. Porém, existindo desde 2001, o desempenho do Centro já demanda por uma avaliação, pois seu objetivo não é o enriquecimento teórico do formando e, sim, a melhoria de sua prática, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação que a rede de ensino oferece.

Não se pode dizer que falta aos docentes da rede a habilitação adequada, pois de um total de 399 docentes, 79,45% têm curso superior, sendo que, destes, 40,1% têm curso de pós-graduação lato sensu<sup>12</sup>. Entre os 80 professores que possuem apenas o magistério, 35 cursaram o Normal Superior, através do Projeto Veredas, oferecido pelo governo estadual e pago, *per capita*, pelo município.

Colocada a formação inicial, a continuidade é um desafio de assunção fundamental por parte do município, pois dela depende o “pensar certo” de seus educadores: “... é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses (...) o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 1996, p. 43).

### **Considerações finais**

A descentralização das políticas públicas brasileiras trouxe a possibilidade de que os municípios conquistem sua autonomia, desde que estejam capacitados para assumi-la, tanto tecnicamente quanto em termos de receita.

No tocante ao ensino municipalizado, essa autonomia apresenta um desafio aos gestores locais, pois os novos paradigmas educacionais não se coadunam com posturas pedagógicas autoritárias e com políticas excludentes e não democráticas, características que permearam a formação universitária dos docentes hoje em exercício. Além disso, o texto da LDB traz dispositivos que atribuem aos educadores incumbências para cuja execução os currículos de seus cursos superiores não os prepararam.

Dessa forma, por haver novos e desafiadores paradigmas educacionais a partir dos anos 90, os profissionais da educação devem assumir novas posturas apenas se houver investimentos em sua formação. Os municípios, por sua vez, como demonstrado através do exemplo de Patos de Minas, para melhorar a qualidade do ensino que oferecem, para preparar tecnicamente seus educadores de forma a reduzir as dificuldades pedagógicas e aten-

---

<sup>12</sup> Fonte: SEMEC, Seção de Documentação e Escrituração Escolar – 2004.

der a legislação educacional, devem ter seus próprios programas de formação continuada de docentes. Poderão, assim, ser gestores de uma educação adaptada à cultura e às demandas locais, conquistando sua autonomia educacional.

Além disso, deve-se considerar que a formação humana é processual, acumulativa, mutante, com duração permanente pelo tempo de vida de cada um. Os ciclos de desenvolvimento humano não estão submetidos aos mandatos dos sucessivos governos. Um programa de educação permanente somente poderá obter resultados se não sofrer solução de continuidade, se, ao contrário, for mantido obedecendo a um processo de aperfeiçoamento, correção de rumos, adoção de novas linhas políticas e pedagógicas enriquecedoras e avanço nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Patos de Minas implantou seu centro de formação docente, que, por ser uma experiência ainda em construção, não levantou dados a respeito do impacto na adequação de sua educação escolar aos novos paradigmas. Mas pode-se considerar a iniciativa como um avanço no sentido de enfrentar os desafios que se colocam. Nesse contexto, Patos de Minas pode ser uma referência para os municípios de igual porte, localizados em regiões de economia, de cultura e de índice de desenvolvimento semelhantes.

### **Referências bibliográficas**

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996. p. 11-42.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo e políticas sociais, in: AFFONSO, Rui de Brito Álvares & SILVA, Pedro Luiz Barros (orgs). *Descentralização e políticas sociais*. São Paulo: FUNDAP, 1996. (Federalismo no Brasil).

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em: 7 jun. 2007.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: UNB, 1999. v. I-II. 2v.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: abr. 2004.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 3 ed. Brasília, 2001. 126p.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, A. M. de O. Educação continuada: os professores como mediadores no processo de capacitação. *Ensino em re-vista*. Uberlândia, n. 9, jul. 2000 jun. 2001, p. 7-24.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção Leitura).

GARCIA, O. G. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo. v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996, pp. 206-223.

KLEBIS, A. B. S. O. *Formação continuada de professores do município de Regente Feijó: a municipalização do ensino fundamental e os desafios de uma política – 1999-2002*. 2003. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2003.

MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa de Minas. Disponível em: [www.almg.gov.br](http://www.almg.gov.br). Acesso em: abr. 2004.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Lei Complementar n. 130*, 28 set. 2000. Dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira do magistério público do município de Patos de Minas. Impresso.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Lei n. 5.279 de 24 mar. 2003*. Cria o Centro de Estudos Continuados “Prof<sup>a</sup>. Marluce Martins de Oliveira Scher” – CEC – junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Impresso.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Lei n. 4.506 de 12 set. 1997*. Cria o sistema municipal de ensino. Impresso.

PEREIRA, Maria Marta do Couto. *As novas tendências contemporâneas em educação escolar e os cursos de formação de professores*. 2001. 202 p. dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996, pp. 72-89.

SILVA, A. M. M. A formação continuada do professor: a relação institucional entre Secretaria de Educação e Universidade. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996, pp. 178-188.

UNESCO BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 6 mar. 1990. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicacoes](http://www.unesco.org.br/publicacoes) >. Acesso em: 9 jun. 2007. p. 3.