

Wanda Darin Miotto

*EXPERIÊNCIAS EM FORMAÇÃO
CONTINUADA DE EDUCADORES
NAS REDES MUNICIPAIS DE
ENSINO DE MARÍLIA E PARAPUÃ*

Marília

2002

Wanda Darin Miotto

**EXPERIÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA
DE EDUCADORES NAS REDES MUNICIPAIS DE
ENSINO DE MARÍLIA E PARAPUÃ**

Marília

2002



Wanda Darin Miotto

EXPERIÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA
DE EDUCADORES NAS REDES MUNICIPAIS DE
ENSINO DE MARÍLIA E PARAPUÃ

1410001484



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus* de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida.

Marília

2002



tese 1484



DEDICATÓRIA

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

A minha mãe Corina (*in memorian*),
que sonhou tornar-me professora
e me proporcionou ambiente e
condições favoráveis ao estudo;
pelo seu exemplo de vida,
pelo seu amor.

Ao meu querido esposo Lauro,
pelo seu apoio e incentivo,
compreendendo meu isolamento
durante o longo período
de dedicação a este trabalho
e pelo seu crédito no meu potencial.



AGRADECIMENTOS

Muitas foram as partilhas para a efetivação desta tese de doutorado; a todos os parceiros registro minha gratidão.

A Ana Maria, minha orientadora, por acreditar em mim, respeitando minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional; pela sua exigência com a qualidade do trabalho e por me cobrar a coragem da ousadia.

A toda a equipe de profissionais das redes municipais de ensino de Marília e de Parapuã, pela cordialidade com que me receberam e pelos depoimentos aqui registrados, participação preciosa para a elaboração desta tese.

A Helena, minha orientadora de mestrado, incentivadora de toda a minha caminhada profissional, parceira de todas as horas.

A minha filha, Maria Raquel, amiga e aliada constante, auxiliando-me a vencer os medos e a galgar obstáculos.

A Conceição (*in memoriam*) e a Cida, pelo companheirismo de todas as horas. De verdade, amigo é coisa para guardar dentro do peito.

Ao Alfredo, não só chefe de trabalho, mas amigo e incentivador, que me faz crer ser mais capaz do que realmente sou.

Aos colegas da FEOCRUZ, pela amizade e incentivo.



RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivos registrar e caracterizar as expectativas, significados e realizações de dois municípios brasileiros, localizados no Oeste Paulista, Parapuã e Marília, ao proporcionarem aos professores das respectivas redes de ensino a formação continuada.

Na obtenção de dados, foram utilizados questionários aplicados aos professores (100% do total em Parapuã, e 36% em Marília), entrevistas com os técnicos da Secretaria da Educação de Marília e técnicos do Departamento de Educação de Parapuã, além da análise documental de registro de dados e da legislação pertinente à municipalização do ensino elaborada nos municípios ou nas esferas federal e estadual. Fez-se análise de conteúdos dos dados, por temas, que emergiram daqueles.

O esforço para rever os objetivos da escola condizente com uma sociedade em transformação que se quer democrática, igualitária, para todos, não excludente, aponta para a necessidade de uma organização social, cuja cultura valorize uma estratégia formativa de seus docentes, centrada na própria escola. Essa formação é, ao mesmo tempo, uma unidade estratégica de mudança e unidade central da gestão do sistema. Trata-se de mudar os processos de interação social internos da escola, o que significa substituir uma cultura individualista por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho conjunto, na busca da autonomia profissional.

A formação continuada dos professores acontece, pois, à medida que se aprende fazendo, no confronto com outras experiências, pela reflexão conjunta sobre o trabalho realizado, inventando-se soluções originais para cada contexto singular. Isto só pode acontecer com uma gestão participativa e com a municipalização do ensino, que constituem condição fundamental para essa formação.

Os municípios estudados mostraram-se empenhados nesse objetivo de desenvolvimento profissional e pelo trabalho realizado.



ABSTRACT

The present research had as objectives to register and to characterize the expectations, meanings and accomplishments of two Brazilian municipal districts, located in the West of São Paulo State, Parapuã and Marília, on providing the continuous formation to the teachers of the respective teaching nets.

In the obtaining of data, questionnaires were used and applied to the teachers (100% of the total in Parapuã, and 36% in Marília), interviews with the technicians of the Clerkship of Marília Education and technicians of the Department of Education of Parapuã, besides the documental analysis of data registration and the pertinent legislation to the *municipalização* of the teaching elaborated in the municipal districts or in the federal and state spheres. Analysis of data contents were made, for themes, that emerged of those ones.

The effort to review the objectives of the school suitable with a society in transformation which is said democratic, equalitarian, for all, not excluding, it appears to the needing of a social organization, whose culture values a formative strategy of its teachers, centered at the own school. This formation is, at the same time, a strategic unit of change and central unit of the system administration. It means the processes changing of social interaction of the school, or substituting an individualistic culture to a culture based on the collaboration and in the united work, in the search of professional autonomy.

The teachers' continuous formation happens, therefore, as one learn doing, in confrontation with other experiences, by the united reflection on the accomplished work, inventing original solutions to each singular context. This can happen only with a participative administration and with the *municipalização* of the teaching, that is fundamental condition to that formation.

The studied municipal districts were determined on the objectives of this professional development and the accomplished work.



ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	001
 CAPÍTULO 1: Educação e Ensino de Qualidade no Brasil	
Hoje.....	008
1.1. O Significado de Ensino de Qualidade na Situação Mundial.....	010
1.2. A Educação Hoje: Qualidade de Ensino.....	018
1.3. A Educação no Brasil.....	030
 CAPÍTULO 2: O Papel do Município no Desenvolvimento da	
Educação Básica.....	040
2.1. Conceito de Municipalização do Ensino.....	042
2.2. Evolução Histórica Político Administrativa do Ensino no Brasil.....	043
2.3. Recursos Financeiros e FUNDEF.....	057
2.4. A União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME.....	064
 CAPÍTULO 3: O Professor em Formação Contínua: Compromisso	
com a Qualidade de Ensino.....	072
3.1. Ser Professor.....	073
3.2. A Formação Inicial.....	079



3.3. A Formação Continuada.....	091
---------------------------------	-----

CAPÍTULO 4: Trajetória da Pesquisa: O Caminho Percorrido..... 101

4.1. Questões Centrais.....	103
4.2. O Campo de Trabalho e Universo da Pesquisa.....	104
4.3. Procedimentos de Coleta de Dados.....	106
4.4. Questionários.....	107
4.5. Fases da Pesquisa.....	110
4.6. Procedimentos de Análise dos Dados.....	112

CAPÍTULO 5: O Sistema Municipal de Educação como Espaço de Formação Contínua de Professores..... 116

5.1. Caracterização das Redes Municipais.....	120
5.2. A formação Continuada de Professores.....	161
5.2.1. A Organização de Formação Continuada nos Municípios.....	163
5.2.1.1. Tipo de professor a ser formado.....	163
5.2.1.2. As atividades realizadas em 2001, objetivando proporcionar formação continuada aos professores.....	166
5.2.1.2.1. Em Parapuã.....	167
5.2.1.2.2. Em Marília.....	176
5.2.1.3. As contribuições das atividades programadas para a formação continuada de professores.....	199
5.2.1.4. Como avaliar o trabalho de formação continuada.....	202
5.2.2. Visão dos professores em relação às atividades de formação continuada	

a eles oferecida, a partir do conceito que têm desta
formação..... 204

5.2.2.1. O significado de formação continuada de professores na concepção dos
professores..... 204

5.2.2.2. Avaliação do trabalho desenvolvido pela municipalidade visando a
formação continuada de professores..... 211

5.2.2.2.1. Professores de Parapuã..... 211

5.2.2.2.2. Professores de Marília..... 213

5.2.2.3. Avaliação do trabalho desenvolvido pela escola visando a formação
continuada de professores..... 216

5.2.2.3.1. Parapuã..... 216

5.2.2.3.2. Marília..... 219

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 224

a) A própria formação pessoal e profissional..... 225

b) Sobre o trabalho realizado..... 228

c) Sínteses teóricas conclusivas..... 232

REFERÊNCIAS..... 237

ANEXOS..... 245



LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário para se traçar o Perfil dos Responsáveis Técnicos
Gestores da Rede Municipal de Educação no Município

ANEXO 2 - Questionário para a Caracterização da Secretaria de Educação e
ou Departamento de Educação dos Municípios

ANEXO 3 - Questionário aos professores sobre formação continuada

ANEXO 4 - O Plano Anual de Trabalho da Secretaria Municipal de Marília para
Ano Letivo de 2001

ANEXO 5 - Projetos de Trabalho realizados em Marília

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 -	Número de questionários enviados e recebidos.....	108
Quadro 2 -	Categorias das percepções dos profissionais da educação quanto à formação continuada e respectivos objetivos.....	113
Quadro 3 -	Aspectos para análise da Infra Estrutura das Redes Municipais.....	115
Figura 1 -	Mapa do Estado de São Paulo com a localização de Parapuã e Marília.....	118
Figura 2 -	Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Marília.....	123
Figura 3 -	Organograma do Departamento de Educação do Município de Marília.....	124
Quadro 4 -	Alunos do Ensino Fundamental, por série, da rede municipal de Parapuã, 2001.....	131
Quadro 5 -	Profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Marília, 2001.....	146
Quadro 6 -	Alunos do Ensino Fundamental, por série, da Rede Municipal de Marília, 2001.....	147
Quadro 7 -	Classes e Alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Marília, 2001.....	149
Quadro 8 -	Profissionais do Ensino Fundamental do município de Marília.....	149
Quadro 9 -	Formação dos Professores do município de Marília,	

2001..... 150

Quadro 10 - Professores e tempo de serviço na rede municipal de Marília,

2001..... 153

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A determinação de um objeto de pesquisa supõe a escolha de um tema que tenha emergido das inclinações e preferências do pesquisador, suficientemente sensível à realidade e comprometido com a busca de soluções para problemas relevantes a serem investigados cientificamente.

Essas idéias orientaram a dissertação de mestrado por nós realizada sob o título “Formar o Formador de Conceitos Matemáticos: Um Desafio à HEM – Habilitação Específica ao Magistério” e que chegou a sugestões de ações aos cursos de formação inicial de professores das primeiras séries do ensino fundamental. Embora a referida pesquisa, na ocasião, tenha apontado para questões existentes no âmbito da formação continuada de educadores, não chegou, contudo, a um enfoque especial nessa área. Assim, a oportunidade de retomar esse fenômeno da formação continuada aparece, agora, na elaboração da tese de doutoramento.

Algumas razões permearam a escolha e tratamento desse tema e são indicadas a seguir.

Inicialmente, um valor pessoal, assumido em uma história de vida ligada à formação de professores. Foram quatro décadas de atuação na rede pública educacional do Estado de São Paulo, nos mais diversos cargos desde professora primária, professora do antigo ginásio, diretora de escola, supervisora de ensino, professora em Habilitação Específica ao Magistério e CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e atualmente, professora de Curso de Pedagogia e de Complementação Pedagógica, para graduados em diversos cursos superiores.



Este percurso permitiu um destacado entendimento da realidade e vicissitudes do trabalho e das condições que envolvem a formação de professores, bem como da compreensão da identidade característica dessa profissão que envolve competências, prazeres, angústias, carências, expectativas, desejo de auto-formação. É uma trajetória profissional que possibilita a pesquisa - ação em um estudo, cujo tema foi vivenciado durante toda uma vida dedicada à educação.

Experiência anteriormente vivida com a formação inicial e continuada de professores de redes municipais e estaduais, favoreceu um aprendizado sobre o tema formação de professores. Tal experiência, fruto de muitas reflexões e estudos, com riqueza adquirida no relacionamento com professores, pode ser considerada como alicerce desta investigação.

A percepção da relevância política, social e acadêmica da temática da formação continuada de educadores também aconteceu nesse trajeto. Fomos construindo e permanecemos nessa construção dos saberes e competências profissionais, num constante e contínuo aprendizado e com o compromisso de participar deste momento da educação brasileira que prioriza a formação permanente dos professores.

Há clareza, hoje, de que uma conjugação de esforços entre os diversos níveis políticos pode determinar o avanço qualitativo de responsabilidade social da educação dos indivíduos e permite a elaboração de diretrizes para a formação de professores na Universidade e na formação continuada de educadores.



A formação continuada em educação tem sido objeto de estudos, recebendo contribuições valiosas que têm subsidiado o trabalho de reflexão sobre a prática pedagógica.

Quem educa o educador é uma das muitas reflexões que precisa ser feita no momento e é considerada como relevância deste trabalho. De quem é a competência e responsabilidade desta formação é uma questão emergente, que leva a compromissos do próprio professor em formação e da instituição a que pertence. Neste sentido, o tema de investigação envolve outro, o da municipalização do ensino, que está em processo e que apresenta-se como problemática a ser analisada.

A temática-foco da investigação é, portanto, o registro e caracterização das expectativas, significados e realizações de duas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo, especificamente, Parapuã e Marília, ao proporcionar aos seus professores a formação continuada.

Direcionada nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivos:

- identificar em dois municípios do Estado de São Paulo, os projetos de formação continuada de educadores;
- acompanhar ações efetivas da formação continuada nos municípios investigados, oportunizando reflexão e avaliação destas ações por parte dos envolvidos: lideranças educacionais e professores, captando os significados que são dados à formação continuada de educadores por estes profissionais;
- proporcionar subsídios às atividades de ensino, pesquisa e formação de professores e formação continuada de educadores, com fundamentos no

significado de qualidade de ensino, na política pública local e na formação de professores no atual contexto brasileiro e mundial.

Para tanto, e neste percurso, o presente trabalho está assim estruturado. Três capítulos são dedicados às bases conceituais, pois foram três as idéias principais que serviram de alicerce à investigação empreendida. São elas: o ensino de qualidade, discutido no **Capítulo 1**, a municipalização do ensino abordada no **Capítulo 2**, e a formação de professores, **Capítulo 3**.

Tais temas são equivalentes em amplitude, em importância e em relevância para o atual debate educacional. São imbricados, interagentes, complementares, e, aqui, estudados isoladamente, apenas para efeito didático, num esforço de construção de um referencial teórico suficientemente sólido para servir de base, de guia e de indicador à presente investigação.

No enfoque do eixo "Ensino de Qualidade" foi indispensável a recorrência, em primeiro plano, para contextualização, uma análise da situação mundial, planetária, abordando aspectos políticos, filosóficos, sociais e as conseqüências que trazem à educação. Aldeia global, mudanças rápidas, globalização, neoliberalismo são, portanto, pontos nodais de análise por caracterizarem a situação mundial. Desta análise flui, como conseqüência, outro sub-eixo, a educação necessária ao cidadão deste mundo. Novos paradigmas educacionais, fins, meios, direitos, democratização do saber, aprendizagem, potencialidades foram palavras e conceitos chaves.

O segundo eixo, do poder público municipal, levou a questões relacionadas a temas como políticas públicas, territorialização, divisão de competências, compromisso, autonomia, gestão, descentralização, desconcentração, verbas públicas. Requereu uma análise da legislação

educacional e uma síntese da visão histórica da educação no Brasil, situando a LDB 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 20 de dezembro de 1996. Isto permitiu verificar as formas como os municípios vêm se organizando enquanto sistemas. O estudo do processo de municipalização do ensino enfocou o conceito de municipalização, a evolução histórica, política e administrativa do ensino no Brasil, os recursos financeiros utilizados neste processo e a organização da UNDIME, (União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação), entidade que congrega secretários municipais de educação e que ilustra um avanço organizacional dos dirigentes municipais da educação.

Quanto ao eixo da formação de professores, foi retomada bibliografia brasileira e internacional, que permitiu o embasamento para a discussão da formação continuada dos educadores. Focalizou a profissionalismo do trabalho docente e as duas etapas de sua formação: a inicial e a continuada.

A precisão do problema, a percepção de questões orientadoras, a definição de procedimentos metodológicos e de critérios de análise foram possíveis graças a essas bases conceituais.

Assim, na seqüência, o **Capítulo 4** explicita o caminho percorrido no trabalho. Esclarece a trajetória da pesquisa, especificando a investigação, as questões centrais norteadoras do trabalho, o campo de ação e universo da pesquisa, os procedimentos de coleta e de análise de dados.

O **Capítulo 5** faz a apresentação e discussão dos dados a partir da demonstração dos resultados de questionários, entrevistas, análise de documentos, conversas informais, participação em reuniões. Dados gerais referentes às redes de ensino municipais estudadas, a Rede Municipal de



Parapuã e a Rede Municipal de Marília, são também apresentadas buscando caracterizá-las e contextualizá-las. Os gestores municipais revelam qual o tipo de professor é o esperado na formação contínua, especificam quais atividades são desenvolvidas para este fim, como estas ações podem contribuir para a melhoria do trabalho educacional no município e, ainda, como esperam avaliar este trabalho de orientação aos professores que revelam o significado de educação continuada que possuem e avaliam o trabalho desenvolvido pelas lideranças municipais, Secretaria ou Departamento da Educação, e o trabalho da própria escola.

Considerações Finais, à guisa de conclusões provisórias, fecham o trabalho que se completa com as **Referências e Anexos**.



CAPÍTULO 1

Educação e Ensino de Qualidade no Brasil Hoje

A definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É a sua base de sustentação. Remetendo este item a uma dimensão técnica devemos dizer que é imprescindível a definição clara dos pressupostos teóricos, das categorias e conceitos a serem utilizados (MINAYO et al., 1994, p.40).



O estudo do tema relacionado à formação continuada de professores implica um aprofundamento e uma reflexão sobre a significação desta formação no mundo atual. Questões sobre a qualidade do trabalho docente, do perfil do cidadão que se quer formar e, conseqüentemente, o do profissional que dará conta desta tarefa, no contexto mundial e brasileiro, se tornam relevantes.

Esta reflexão tem grande significação para quem, há várias décadas milita em educação e tem, portanto, uma história de vida profissional na busca de soluções e na tentativa constante de acertos. Nestes anos todos a questão da qualidade do ensino nos preocupava como agora. Como uma firma que faz seu balanço, somos levados, forçosa e inexoravelmente, nesta reflexão sobre qualidade de ensino a múltiplos questionamentos. São significativos alguns aspectos: esta vivência e experiência profissional perpassaram e sobreviveram a várias tendências pedagógicas brasileiras que marcaram a educação e alteraram o significado do ensinar, do aprender, o papel do professor na escola, a importância do conteúdo a ser trabalhado subjacente aos objetivos da escolarização, as formas de relacionamento professor/aluno, as formas de avaliação, as metodologias utilizadas. Esta história profissional perpassou também a mudanças legais na educação, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, em 1961, suas reformulações, especificamente, em 1971, com a Lei 5692, alterada, em 1982, pela Lei 7044, até a promulgação da atual, Lei 9394, em 1996. Muitas alterações filosóficas e pedagógicas foram vivenciadas e alteraram



concepções educacionais, metodologias. A busca continua, o enfrentamento dos desafios se faz presente.

1.1. O Significado de Ensino de Qualidade na Situação Mundial

A análise da situação do mundo, hoje, indica que mudanças ocorrem em todas as áreas, produzindo um emaranhado de questões interagentes e com uma rapidez que dificulta a assimilação e deixa a todos em constante perplexidade e incerteza.

Vários autores apontam estarmos vivendo um período de transição importante, decorrente de transformações e mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas.

MORIN (2002, p.29-34), incitado a orientar uma reforma educacional na França, considera como ponto de partida de seu trabalho uma análise do estado atual do mundo por favorecer a reflexão sobre como representamos o mundo que nos rodeia. Vê, com otimismo, o fato de que questões relacionadas a este tema aguçam e interessam estudantes, sejam crianças ou jovens. Faz um breve histórico das conquistas científicas e descobertas que modificaram o conhecimento: a descoberta de que a Terra é redonda, que gira em torno de si e do Sol, a existência de átomos, a teoria heliocêntrica, colocando o Sol no centro do universo, o uso do telescópio desvendando segredos do cosmos, avanços no campo da física, da relatividade, do mundo quântico, e tantos outros desvelamentos. Tantas evoluções acarretam uma verdadeira revolução em nossa visão do espaço, do tempo, da Terra, do homem, da sociedade, do



cidadão, da educação. Daí, desta realidade e para enfrentá-la, decorrem os desafios educacionais.

Ainda MORIN (2001, p.13) relaciona os desafios impostos à educação na tentativa de superar a inadequação que ocorre

entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

Alerta que esta inadequação faz com que, pela diluição, fragmentação, parcelamento, não sejam atendidos e objetivados problemas essenciais, multidimensionais, complexos e a interação entre partes e todo e relaciona os desafios que nos compete assumir: o da globalidade, o da complexidade e o da expansão descontrolada do saber.

Estes desafios culminam, segundo o autor, numa tarefa de organização do saber, que denomina religação dos saberes, que se torna imprescindível para sua solução, implicando em outros três outros desafios:

- cultural, pela separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica;
- sociológico, na colocação do pensamento como bem mais precioso para o indivíduo e sociedade e ao valorizar a informação e o conhecimento;
- cívico, ao salientar o senso de responsabilidade, ao valorizar a solidariedade na busca de uma democracia cognitiva.

RIBEIRO (1999) também faz uma análise da situação do mundo, considerando-o, hoje, como uma aldeia global, dados acontecimentos marcantes como a queda do modelo de sociedade socialista que se iniciou no

princípio do século XX, decorrendo o desaparecimento da guerra fria entre dois blocos mundiais antagônicos. Para o autor, este fato, porém, não marca o fim do antagonismo e nos mantém em um clima de incerteza e, até mesmo, insegurança.

TEDESCO (1998, p.11), ressalta que *a queda do muro de Berlim simboliza a crise dos paradigmas tradicionais da definição das identidades políticas e ideológicas*, ao constatar nossa realidade marcada por paradoxos e transformações, em especial, no mercado de produção, na tecnologia da informação e na democracia política.

SCHAFF (1995) aponta estudos do Clube de Roma, uma organização internacional de intelectuais, políticos, cientistas, humanistas, industriais, eruditos, tanto capitalistas quanto marxistas de diversos países, que preocupada com questões de interesse mundial e com o futuro, ressalta problemas advindos da superpopulação, da escassez de produtos primários devido à seca, da infra-estrutura, de política de reabilitação, da pobreza, do abastecimento de energia, do desaparecimento das florestas tropicais, da explosão demográfica, da degradação do meio ambiente, da disponibilidade mundial de produtos alimentícios e da disponibilidade da água. Considera o Clube de Roma que estamos diante da “primeira revolução global”, com a mundialização multifacetada, da comunicação instantânea, da interdependência de todos, da padronização de comportamentos, da falta de valores de solidariedade global, tudo sob a égide do econômico. Ocorre o que esse Clube denomina “mal estar humano” e “vazio ético”.

Caracterizando a sociedade de hoje, o mesmo autor a denomina como a sociedade da informática; adverte que o mundo passa por transformações



advindas de três revoluções técnico-científicas e, conforme a teoria marxista, há a influência recíproca entre a base e a superestrutura, conseqüentemente modificações na produção e nos serviços que devem, necessariamente, produzir mudanças nas relações sociais. Analisa as transformações da ciência, da técnica e, conseqüentemente, as modificações na produção e nos serviços ocorridos ao longo do tempo.

Esclarece ainda SCHAFF (1995) que a 1ª Revolução, a Industrial, ocorreu no final do século XVIII e início do XIX e *substituiu a força física do homem pela energia das máquinas* (Ibid., p.22), ocorrendo o uso do vapor e da eletricidade, fazendo com que o mundo mudasse substancialmente, dada a aplicação do conhecimento técnico-científico na indústria, o aumento do poder de manipulação do homem sobre a natureza e a substituição do uso da força física do homem pela energia. Conseqüentemente, o divino desapareceu da visão científica do mundo quando se perdeu muito da sensibilidade, estética, sentimentos, valores. Tudo passou a ser mensurável e quantificável ficando o mundo árido, incolor.

Nesta constatação, afirma o mesmo autor que, no momento atual, ocorre a 2ª Revolução na qual *as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e até mesmo substituídas por autômatos que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços* (Ibid., p.26), pelos avanços na microeletrônica, na microbiologia e da energia nuclear. Assinala *amplos caminhos do nosso conhecimento a respeito do mundo e também do conhecimento da humanidade* (Ibid., p.26).

Ainda este mesmo autor, aprofunda o estudo detalhando as mudanças que culminam desta análise social na formação econômica, formação social,



formação política e formação cultural da sociedade. Assim, conclui e adverte que, daqui para a frente tudo vai depender do uso que o homem fará deste avanço do conhecimento, abrindo caminhos novos, ou não, no sentido de buscar a melhoria de si próprio como ser social.

Em relação às mudanças na formação econômica, o referido autor especifica as advindas da revolução industrial em decorrência da automação e robotização dos serviços que levam a desemprego estrutural, pressão sobre o mercado e comprometem o papel dos partidos políticos - base das classes trabalhadoras, o papel das ciências sociais para evitar um cataclismo social e acima de tudo, o do Estado no sentido de garantir direitos, rendimentos adequados a todos os indivíduos e famílias, novos percentuais de divisão da renda nacional, implicando até mesmo numa planificação econômica em escala mundial.

Já mudanças na formação social da sociedade, para SCHAFF, implicam manifestações na base e na superestrutura da sociedade. Os problemas estruturais de classe denotam a eliminação crescente das diferenças entre trabalho manual e trabalho intelectual, valorizando o intelectual criativo, em constante aperfeiçoamento, em educação contínua, na busca de que mais informações levem à maior sabedoria e melhor desempenho.

SANTOS (1999) numa análise sociológica da realidade atual, focaliza desafios, perplexidades comuns a quem se dispõe a analisar a realidade social atual, prevendo cinco desafios que desequilibrarão, nos próximos anos, a capacidade de organização mundial para solução de problemas e a própria natureza da análise sociológica. São eles:



1. problemas de natureza econômica: inflação, desemprego, taxas de juros, *deficit* orçamental, crise financeira do Estado-Providência, dívida externa, política econômica em geral das políticas nacionais e ainda problemas da política internacional como integração regional, protecionismo, ajuda externa etc. Qual será então a ênfase que deve ser dada na análise sociológica: o econômico, o político, o cultural? Estudaremos o modo de produção ou os modos de vida? Qual deve ser o foco de análise?
2. A questão tem enfoque planetário, mundial, transnacional, internacional marginalizando o Estado Nacional? A descentração pode ser vista como positiva ou o Estado Nacional não pode ser marginalizado, perdendo sua autonomia e capacidade de regulação social? Até que ponto nossos problemas particulares, enquanto nação podem e devem ser valorizados na análise, sobrepondo-se aos mundiais?
3. O que deve ser estudado, o indivíduo ou a sociedade? Nos últimos anos, a análise sociológica foi marcada pelo regresso ao indivíduo, houve a revalorização das pessoas que protagonizam os processos e práticas sociais, a preocupação com o micro em detrimento do macro. Porém, contraditoriamente, o homem parece ter perdido sua liberdade de expressão, sua individualidade. Devemos retornar à preocupação tradicional da sociologia, priorizando a participação social?
4. A democracia é vista como consensual paradigma sócio-político: são atenuados os questionamentos entre socialismo e capitalismo. Porém, vivenciamos crises decorrentes da democracia, vista principalmente como vivência social refletida no liberalismo econômico e no neoliberalismo.



5. Problemas relacionados à territorialização ou desterritorialização. Estão intensificadas as interações globais e a interdependência transnacional ficando as relações sociais cada vez mais desterritorializadas, ao mesmo tempo em que desabrocham identidades regionais e locais.

Ainda SANTOS (1999) alerta ainda que os problemas com que as sociedades contemporâneas e o sistema mundial se confrontam neste fim de século são complexos e difíceis de resolver, fundamentais a exigir soluções fundamentais, muitas, transnacionais pela natureza e pelo seu impacto, entre eles os decorrentes da degradação ambiental, do aumento da população e do agravamento das disparidades de condições de vida entre o centro e a periferia seja em nível local, de cada nação ou em nível mundial.

Dentre as dificuldades a enfrentar, SANTOS (Ibid., p.320-321) relaciona três: a dificuldade do sujeito, a temporalidade da solução fundamental e a questão do inimigo. A crise do sujeito situa-se no aumento das convulsões sociais, no fundamentalismo religioso, na criminalidade, no consumismo, na guerra civil; as soluções sociais tomam assim um caráter privatizado. A segunda dificuldade, temporalidade das soluções, é testemunhada pelo imediatismo, pela urgência da sobrevivência na vida diária que leva a soluções de curto prazo. A questão do inimigo é explicada pelo autor como a dificuldade decorrente da globalização dos problemas que também globaliza o inimigo, que está em toda a parte ou em parte nenhuma, o inimigo não está tão bem definido, bem delimitado.

Consideramos questões relacionadas à análise social bastante pertinentes para o debate sobre a formação continuada de professores e ressaltamos ainda outras análises.



MORAES (1997) analisa as implicações do desenvolvimento da ciência em nossas vidas, possibilitando saltos qualitativos, já que viabilizou a democratização do conhecimento, o surgimento de novas técnicas na construção de conhecimentos, o espírito científico, a investigação aberta e a validação pública do conhecimento. Alerta para o perigo de um racionalismo científico numa tendência de focalizar as partes, retalhação da visão da totalidade, valorizando aspectos externos ao indivíduo em detrimento de suas vivências internas. Neste sentido ocorre uma crença no progresso material, na economia, nas tecnologias, e dessa forma, ocorrendo uma supervalorização de algumas disciplinas acadêmicas, superespecialização e, conseqüentemente, uma ciência cheia de certezas. Nesta perspectiva, o homem aliena-se da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros, perdendo a compaixão, a sensibilidade e a solidariedade. Com isto, seu trabalho torna-se fragmentado, sem uma satisfação e pessoal e auto-realização.

KLESKSBERG (2000), um especialista em Gestão de Políticas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, relacionando a situação de mudança e a educação, constata que no cenário histórico político da América Latina o tema educação foi marcando espaço, ficando no centro dos debates ao lado de temas outros relacionados ao comércio, às finanças, que eram, antes, considerados prioritários nas discussões. Este fato, o realce do tema educacional nas discussões políticas, leva à reflexão de que há um momento oportuno para a legitimação da educação como questão de primeira ordem nos debates sociais e econômicos da atualidade.

ASSMANN (1998b, p.17) salienta o quanto a história humana entrou numa virada sem precedentes e que, ao longo da evolução, nunca houve



mutações tão profundas e rápidas: em menos de três séculos as organizações sociais relativamente pequenas passaram para sociedades amplas e complexas, em menos de um século a proporção entre rural e urbano inverteu-se completamente – o rural de 80% para 20%, até menos em alguns países e o urbano de menos de 20% para mais de 80% - e em poucas décadas a sociedade da informação tomou vulto, veio e intensificou-se, a tecnologia da informação e da comunicação transforma muitos aspectos da vida cotidiana de maneira irreversível, marcando sobremaneira o atual período histórico.

É importante ressaltar que:

essa rápida transformação ocorre num período histórico marcado, a escala mundial, por um estarecedora lógica da exclusão, acompanhada por uma diminuição significativa da sensibilidade solidária. Na perspectiva por uma diminuição das taxas de crescimento econômico uma grande parte da população mundial passou a rol de “massa sobrando” (ASSMANN, 1998b, p.18).

A Educação precisa estar em primeira ordem nos debates com vistas a soluções dos problemas, questionamentos, contradições atuais. Grandes mudanças no mundo hoje exigem pessoas qualificadas, comprometidas, solidárias e interessadas num constante aprendizado.

1.2. A Educação Hoje: Qualidade do Ensino

É fato que a educação vive um período de transição por causa das grandes mudanças sócio-econômicas e políticas como reflexo do que acontece no mundo. A educação escolar também está numa fase de transição. Ampliaram as funções da escola: o que se pede a ela hoje não se pedia antes. A primeira dificuldade da escola se situa na crise dos objetivos: formar para a

cidadania, ou seja formar para a solidariedade, para a participação enquanto formar também para o mercado de trabalho, para a competição, para o individualismo. Como conciliar objetivos contrastantes, sendo que o não atendimento, de modo conveniente, a esses dois objetivos resulta na queda de qualidade de ensino e desequilíbrio de valores.

O questionamento sobre a qualidade do ensino se torna imprescindível. MORIN (2001) ressalta o problema ou desafio fundamental a ser enfrentado pelo ensino: a reforma do pensamento a fim de permitir o pleno emprego da inteligência. Para tanto, lembra Montaigne, ao preconizar a finalidade da escola, mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia. Esta cabeça teria aptidão para tratar os problemas e condições de organização para ligar e dar sentido os saberes, que não são apenas acumulados, empilhados, compartimentados e, sim, selecionados e organizados. A cabeça bem feita, organizando o pensamento, contextualizando e globalizando, seria capaz, portanto, de relacionar cada informação e cada conhecimento ao contexto e ao conjunto.

Ainda MORIN (2000), aprofundando as orientações transdisciplinares da UNESCO contidas no Relatório Delors, especificadas logo a seguir, relaciona os sete saberes fundamentais para a educação do futuro:

1. mostrar que o conhecimento está sujeito a erros mentais, intelectuais, racionais, sujeitos à ilusão e à cegueira. Torna-se importante uma preparação para a lucidez, para aceitação de teorias abertas, críticas e reflexivas, autocríticas;
2. promover a educação geral evidenciando o contexto, o global, o multidimensional, o complexo no conhecimento;



3. situar a condição humana reconhecendo a diversidade cultural, a complexidade humana;
4. ensinar a identidade terrena da era planetária, baseada na solidariedade entre povos e nações e na ética da compreensão e humanização;
5. ensinar as incertezas ligadas ao conhecimento: incerteza cérebro-mental, incerteza lógica, incerteza racional, incerteza psicológica, preparando para enfrentar o inesperado e improvável;
6. ensinar a compreensão, que é meio e fim da comunicação humana, o que implica em mudança de mentalidade até mesmo planetária, já que compreender implica em aprender e reaprender;
7. educar com a preocupação ética do gênero humano, com o relacionamento em cadeia indivíduo/sociedade/espécie como base para ensinar a ética do futuro.

Estas indicações, a nosso ver, encaminham para um ensino de qualidade e são complementadas por outros autores.

DEMO (1994) discute o conceito de qualidade mostrando que é um equívoco confrontar dicotomicamente qualidade de quantidade, já que *ambas as dimensões fazem parte da realidade e da vida* (DEMO, 1994, p.9) são facetas do mesmo todo. Esclarece que quantidade se refere à extensão - ter, e qualidade, à intensidade - ser; que quantidade é base e condição para a qualidade e esta envolve questões de vivência, de consciência, de participação, de cultura e de arte. Distingue qualidade formal como a habilidade de utilizar meios, instrumentos, formas, técnicas, manejo e produção do conhecimento e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento e



qualidade política como a *competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana* (DEMO, 1994, p.14) que é forçosamente ligada a fins, valores e conteúdos. Para o autor,

tanto conhecimento quanto educação são obra humana e por isso lhes cabe o desafio da qualidade. Entretanto, na qualidade formal trata-se da arte de descobrir, enquanto na qualidade política trata-se da arte de fazer. Assim, qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer história humana (DEMO, 1994, p.15).

Desta forma, qualidade está intimamente vinculada à educação, como instrumento e preocupação com a humanização da realidade e da vida, por ser investimento estratégico para a cidadania, por qualificar a população na capacidade de fazer os meios e atingir os fins e por estar na base da formação do sujeito histórico crítico e criativo. É assim estratégia decisiva de fazer oportunidade, denota potencialidades, esperanças e utopias.

Ao analisar a educação, hoje, surge a questão da cidadania sendo que aí o maior desafio ético da atualidade é combater a lógica da exclusão social, característica e marca do mundo atual.

É numerosa a massa de pessoas isoladas, sobrantes, esquecidas, desprotegidas, desvalorizadas pela falta de decisões políticas necessárias para uma efetiva dignificação de suas vidas, o que leva ASSMANN (1998a, p.211) a indagar *se estamos, de fato, imersos num ingente processo antissolidário, numa espécie de anticidadania estrutural, qual é a força transformadora das nossas linguagens sobre a cidadania?*



Cidadania não pode ser definida simplesmente como direitos e deveres básicos das pessoas de um país, pois esta concepção é por demais simplista ou simplória. Cidadania é muito mais e significa

“acesso real e juridicamente exigível, ao exercício efetivo desses direitos e ao cumprimento desses deveres. Não há, pois, cidadania sem a exigibilidade daquelas mediações históricas que lhe confirmam conteúdo no plano da satisfação das necessidades e dos desejos, correspondentes àquela noção de dignidade humana que seja estendível a todos num contexto histórico determinado” (ASSMANN, 1998a, p. 212).

O mesmo autor reforça a idéia de como o conhecimento virou tema obrigatório e que novas linguagens refletem esta constatação que levam à mudanças profundas em diversos conceitos-chaves da pedagogia, como: sociedade do conhecimento (*knowledge society*), sociedade aprendente (*learning society*), sistemas com base no conhecimento (*knowledge based systems*), gestão do conhecimento (*knowledge management*), engenharia do conhecimento (*knowledge engeneering*), ecologia cognitiva, morfogênese do conhecimento. Todas estas denominações expressam as exigências do mercado de trabalho e a dinâmica da sociedade atual.

A escola, expressão por excelência do processo de socialização do indivíduo, vem, no entanto, perdendo sua capacidade socializadora, tendo como causas, segundo TEDESCO (1998) fatores internos como massificação da educação, perda do prestígio dos professores, rigidez dos sistemas escolares e externos, dinamismo e rapidez da criação de conhecimentos, aparecimento dos meios de comunicação de massa. O estudo é aprofundado pelo autor, na caracterização da perda da significação social das experiências de aprendizagem. Questões como crise da autoridade na sociedade contemporânea interferindo na relação professor/alunos, teoria pedagógica



desvinculada da realidade do funcionamento das escolas supondo professores preparados, motivados, capazes de realizar projetos comuns, ausência significativa da falta das utopias, da perda dos ideais e da redução ou prevalência do critério econômico nas ações.

MORIN (2001) nos fornece pertinentes indicações a respeito da aprendizagem cidadã. Esclarece que *cidadão, em uma democracia é definido por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional* (Ibid., p.65). Reflete sobre o caráter complexo do Estado-Nação, uma vez que *Estado-Nação completo é um ser ao mesmo tempo territorial, político, cultural, histórico, místico, religioso* (Ibid., p.66), em uma sociedade territorialmente organizada. O conceito de Nação engloba, portanto características de sociedade e comunidade: *sociedade, em suas relações e interesses, competições, rivalidades, ambições, conflitos sociais e políticos [e] uma comunidade de identidade, uma comunidade de reações ante o estrangeiro e, sobretudo, ante o inimigo* (Ibid., p. 66). Ressalta o caráter cultural/histórico da comunidade, cultural por seus valores, normas e crenças e histórico por suas transformações e provações. Cita e utiliza a expressão de Otto Bauer, a comunidade de destino. Conclui, na análise que *devemos contribuir para a autoformação do cidadão e dar-lhe consciência do que significa uma nação* (Ibid., p.74), com a preocupação maior de permitir um enraizamento, uma identidade nacional e consequentemente uma identidade continental e planetária.

A educação escolar tem que se caracterizar por ter qualidade. Qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência. Para LIBÂNEO,



*educação de qualidade é aquela que promove **para todos** o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2001, p.54).*

Este conceito de qualidade não se refere à qualidade total, retirada da concepção neoliberal, economicista, empresarial, utilitária, pragmática, pelo contrário, refere-se à qualidade social da educação, com competência histórica de participação, de ação, de intervenção na realidade; educação de qualidade é aquela capaz de ajudar os seres humanos a se construírem como sujeitos.

Esta educação escolar de qualidade social é identificada por LIBÂNEO (Ibid., p.55-56) nas características seguintes:

- *assegura sólida formação de base que propicia o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, o domínio dos conteúdos escolares (conceitos, procedimentos, valores), a preparação para o mundo tecnológico e comunicacional, integrando a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética.*
- *Desenvolve processos de formação para a cidadania, incorporando novas práticas de gestão, possibilitando aos alunos a preparação para a participação nas organizações e movimentos populares, de modo a contribuir para o fortalecimento da sociedade civil e controle da gestão pública. Para isso, cria situações para a educação da responsabilidade, participação, iniciativa, capacidade de liderança e tomada de decisões.*
- *Assegura a elevação do nível escolar para todas as crianças e jovens sem exceção, em condições iguais de oferta dos meios de escolarização.*
- *Promove a integração entre a cultura escolar e outras culturas, no rumo de uma educação multicultural e comunitária.*
- *Cuida da formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções, conforme ideais humanistas.*
- *Dispõe de condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação continuada de professores*
- *Incorpora no cotidiano escolar as novas tecnologias da comunicação e informação.*

O centro de referência desta qualidade se assenta na qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem, considerando-se *o que os alunos aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem* (LIBÂNEO, 2001, p.57). Daí a relevância do currículo e das práticas metodológicas utilizadas na escola, que dependem do aperfeiçoamento do trabalho do professor e da organização da escola.

Para determinar, então, se um tipo de educação atinge níveis de qualidade deve-se ter como referência a qualidade do processo pedagógico em si mesmo. O núcleo desse processo pedagógico reside nas experiências do conhecimento, nas experiências de aprendizagem oportunizadas e vividas, com sentido para as pessoas e o aprender de maneira prazerosa, embora com árduos esforços.

Melhorar a qualidade do ensino equivale melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem supondo melhores contextos cognitivos com a criação de melhores situações de aprendizagens.

Nesse sentido, orienta ASSMANN (1998a, p. 185) que ninguém pode pretender

esquivar-se do desafio real de lutarmos por uma educação com qualidade para nosso povo. Mas não podemos ficar eternamente nos preâmbulos de contextualização do assunto, ou seja, na análise dos ingredientes sócio-econômicos, políticos e ideológicos do tema qualidade na educação. É preciso, também e sobretudo, saber encarar de frente as exigências de melhoria qualitativa efetiva dos processos educacionais enquanto destinados a possibilitar e a fazer emergir a construção de conhecimentos que ajudem os alunos a descobrir suas potencialidades para enfrentar a vida com ânimo positivo, com alegria e esperança.

Tendo como pano de fundo o processo pedagógico em si, não se pretende, na análise, deixar outros aspectos interligados, voltados à

democratização do saber, uma vez que o que está em jogo é o direito das crianças e jovens à educação. Assim, questões políticas e estruturais fazem-se emergentes, como condicionantes do processo pedagógico.

Algumas orientações são obtidas na busca pela qualidade, como as contidas nos sete códigos da modernidade, que relacionam as capacidades desejáveis: de leitura e escrita, de fazer cálculos e de resolver problemas, de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações, de compreender e operar o seu entorno social, de receber criticamente os meios de comunicação, de acessar informações e de trabalhar em grupo.

Outra orientação é dada pela UNESCO em seu relatório sobre educação para o século XXI (DELORS et. al., 1996) ao ressaltar quatro pilares para que a educação possa enfrentar os desafios do próximo século. Estes vem ser perseguidos de forma permanente pela política educacional de todos os países e significam mudar a idéia que se tem da utilidade da educação, ultrapassar a concepção instrumental, via obrigatória para obter certos resultados como saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins econômicos para uma concepção mais ampla, considerando - a como plena realização da pessoa que aprende a ser. Isto equivale dizer que a educação deve fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, revelando o tesouro que está escondido em cada um de nós e supõe uma educação integral do ser humano, dirigida à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes. Refere-se, assim à uma visão transdisciplinar da educação.

Os quatro pilares seriam o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos - a viver com os outros e aprender a ser.



Na perspectiva do aprender a conhecer a aprendizagem objetiva a aquisição de saberes sistematizados, codificados e também a aprendizagem do domínio dos instrumentos do conhecimento. Uma aprendizagem que não tem fim em si mesma, que é meio e finalidade da vida humana. Meio porque através dela se pode compreender o mundo que rodeia, que faz viver dignamente, comunicar, desenvolvendo capacidades profissionais e finalidade humana porque leva ao prazer de compreender, de descobrir, de conhecer, que enfatiza e desperta a curiosidade intelectual, o sentido crítico, a autonomia no discernir, o ser amigo da ciência. Supõe também, o aprender a aprender, exercitando a memória, não o aprender repetitivo, mas a memorização associativa, a atenção no sentido de aprender a ver, a observar, a descobrir e exercitando o pensamento, pela combinação dos processos indutivo e dedutivo, do concreto e o abstrato. Implica uma cultura geral, vasta para propiciar oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida.

O aprender a fazer é indissociável do aprender a conhecer, refere-se a colocar em prática os conhecimentos, ao preparo para o trabalho, que na sociedade atual não pode restringir-se apenas e simplesmente ao preparo para tarefas determinadas, rotineiras. A qualificação hoje, vista também como formação técnica e profissional requer a competência, o compromisso pessoal, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, capacidade de iniciativa, gosto pelo risco; supõe as qualidades de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos.

Um dos grandes desafios da educação é o outro pilar: aprender a viver junto, aprender a viver ou conviver com os outros. Requer uma educação voltada para resolver os conflitos da sociedade que é marcada por violência,



preconceitos, espírito de competição centralizado no sucesso individual, pela tensão entre pobres e ricos, dividida por nações que com rivalidades históricas de raça, cor, gênero, religião. Requer uma educação pluralista que desenvolva o conhecimento dos outros, das culturas, da espiritualidade. O caminho possível é levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos do planeta, processo que se inicia pela descoberta de si mesmo para chegar à solidariedade e ao prazer do esforço comum.

O aprender a ser tem como postulado que o desenvolvimento do homem objetiva a sua realização completa, em toda a sua riqueza e complexidade de suas expressões e seus compromissos. Assim, valoriza o homem enquanto indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, como cidadão, inventor e sonhador. Esse desenvolvimento implica em toda a vida, parte do conhecimento de si mesmo para chegar à relação com os outros, maturação contínua da personalidade, processo individualizado e construção social interativa. Busca desenvolver a personalidade e a capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

Sem dúvida, o Relatório Delors (DELORS et. al., 1996) enfatiza que os sistemas educativos têm que buscar combater radicalmente o insucesso escolar que atinge todas as categorias sociais, em especial os menos favorecidos. O objetivo será reduzir a vulnerabilidade social para romper o círculo vicioso da pobreza e exclusão. As medidas iniciam-se pela detecção das dificuldades ligadas muitas vezes à situação familiar e pela adoção de políticas de discriminação positiva em relação aos que apresentam mais dificuldades.



Aprofundando questões relativas às tarefas essenciais da escola temos com PERRENOUD (1999) subsídios para interpretar as competências básicas a serem desenvolvidas.

O termo competência pode ser definido como *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles* (PERRENOUD, 1999, p.7). Para o enfrentamento de uma situação, para agir, o indivíduo necessita assim de recursos cognitivos, entre eles o conhecimento, às vezes de forma superficial, elementar, outras de forma mais aprofundada e complexa. Algumas ações requerem competências que utilizam, integram e mobilizam conhecimentos, como para:

- analisar um texto e reconstituir as intenções do autor;
- traduzir de uma língua para outra;
- argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou um oponente;
- construir uma hipótese e verificá-la;
- identificar, enunciar e resolver um problema científico;
- detectar uma falha no raciocínio de um interlocutor;
- negociar e conduzir um projeto coletivo.

Nesse sentido,

uma competência nunca é a implementação "racional" pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite ipso facto, sua mobilização em situações de ação (PERRENOUD, 1999, p.8).

Para a construção de competência é necessária a *formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo*

real, ao serviço de uma ação eficaz (PERRENOUD, 1999, p.10), só possível com treinamento, com experiência, com vivência, com reflexão.

A escola, no entanto, via de regra, continua pensando os aprendizados em termos de conhecimento uma vez que há preocupação com o “nível” do ensino, que é isto que ela melhor domina, lhe é mais fácil avaliar os conhecimentos do que competências, tem prática em planejar e se estruturar para tal e, acima de tudo, uma ruptura é sempre desconfortável.

A nosso ver, o preconizado ensinar por competência, corre um grande risco na educação brasileira se não houver modificações radicais no processo ou formas de avaliação. É o problema de o professor e até mesmo o próprio sistema educacional, por ser considerado inovador, atualizado, modificar sua estratégia de ação e não modificar suas formas de avaliação. Cerceados ou limitados por uma rigidez burocrática, muitos educadores estão, no momento, neste impasse.

Concluimos que modificar a instituição, modificar paradigmas educacionais implica em mudar as mentalidades dos profissionais envolvidos. E é este o grande desafio para a mudança qualitativa em educação.

1.3. A Educação no Brasil

São muitos os problemas e desafios a serem enfrentados em políticas sociais no mundo, em especial na América Latina e no Brasil. Dentre eles, o educacional está sendo colocado como central no cenário histórico e político. Este fato anuncia um momento propício, uma oportunidade ímpar na legitimação das questões educacionais como prioridade. Percebe-se agora que



capital humano é a população de um país com alimento, saúde, educação e que capital está relacionado à capacidade da sociedade estruturar-se para garantir que seja mais justa, igualitária.

KLESKBERG (2000) afirma que há uma existência de uma inter-relação entre anos de escolaridade, acumulação de educação e remunerações possíveis e expectativa de remuneração, o que corrobora a importância da educação para o indivíduo e para a sociedade. Com efeito, a educação que teve em sua história uma legitimidade moral nas religiões e na convivência humana, agora passa a ter legitimidade política na formação do cidadão chegando a uma legitimidade macroeconômica.

O autor evidencia a relação da educação com desenvolvimento econômico de um país. Para corroborar a relevância da educação na sociedade, ressaltamos as reflexões de outros autores:

...vivemos em sociedades em que a economia será crescentemente uma economia baseada no conhecimento (TOFFLER apud KLESKBERG¹, 2000, p.2)

... o século XXI será um século de conhecimento intensivo....a única variável que definirá a competitividade a médio e a longo prazo será o caudal de conhecimento e de capacidade de manejo do conhecimento que tenham as sociedades"; em um estudo recente "assinala que uma empresa privada que investe em formação dos recursos humanos da organização tem uma taxa de retorno sobre o investimento que é o dobro daquela de uma empresa privada que investe em instalações e equipamentos (THUROW apud KLESKBERG, 2000, p. 2).

... nos países em desenvolvimento, a taxa de retorno sobre o investimento em um ano a mais de escolaridade primária não é menor que 23% ao ano (STIGLITZ apud KLESKBERG, 2000, p. 2).

¹ O texto de KLESKBERG utilizado como referência, foi extraído da Internet, na relação de artigos indicados para o Concurso de Diretor de Escola, no ano de 2000 e oferecidos aos participantes pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (pp. 1 a 9).



Apesar da relevância da educação acima ressaltada, há graves problemas enfrentados no setor educacional brasileiro. MORAES (1997), analisando as causas da falência da escola pública brasileira fundamenta-se em estudos realizados em 1996, pelo Banco Mundial divulgados no documento “Chamada à Ação: Combatendo o fracasso escolar no Nordeste” e relaciona:

1. a precária organização dos sistemas de ensino no Brasil: falta de manutenção, de condições sanitárias, ausência de material didático;
2. a aprendizagem do aluno não é o foco central da escola: escolas não preparadas para garantir melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, geram desperdício, ineficácia, ineficiência, desigualdade de oportunidades;
3. a insatisfação generalizada de pais e alunos: há um descontentamento crônico em relação à prestação de serviços educacionais.

A autora conclui, em primeiro plano, que a escola não cumpre seu papel, está dissociada do mundo e da vida, ficando pais, professores, alunos e sociedade em geral insatisfeitos com a qualidade de ensino oferecido; a demanda educacional não sai qualificada dos bancos escolares e ninguém cobra isso. E, em segundo plano, a existência de profissionais desmotivados e sem qualificação necessária, a falta de uma política de valorização do professor, a inexistência de um plano de carreira com salários dignos, deixando o professor como um malabarista para sobreviver pessoal e familiarmente, o baixo nível de exigência quanto à escolarização dos profissionais e capacitação que não consegue superar as deficiências de uma formação inadequada.

Este panorama caracteriza a educação brasileira há muito tempo e reflete problemas interdependentes uns dos outros clamando por soluções em

uma visão sistêmica, com percepção da complexidade da realidade a ser transformada. A análise não pode se sustentar em diagnósticos que fragmentam o todo, privilegiando as partes, setorizando os problemas. Taxa de analfabetismo, evasão, repetência, baixa qualidade de ensino retratam na falta de uma eficaz, autêntica e firme política educacional.

A autora indica como solução um paradigma para mudanças educacionais, aquele que leva em conta as diversas dimensões do fenômeno educativo, que resgata a visão do contexto e portanto que não separa o indivíduo do mundo em que vive e que é sobretudo e forçosamente voltado para a humanização, a instrumentalização, a transcendência, dado que é centrado na pessoa e compreende a importância do pensar crítico e criativo, que busca o ser humano capaz de transcender e criar. O ser humano terá que ser capaz de transcender e criar. Será autônomo, criativo, crítico, cooperativo, solidário, fraterno, mais integrado e harmonioso, explorador do universo de suas construções intelectuais, competente intelectual e humanamente, capaz de aceitar desafios, construir teorias, discutir hipóteses, confrontá-la com o real para a formação de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável. Moraes se fundamenta em Edgar Morin ao afirmar que o que afeta o espírito afeta o cérebro e o corpo inteiro; em Piaget, ao defender que o conhecimento se constrói, não se transmite, não se origina na percepção, mas na ação, interação sujeito-objeto, organismo e o meio e ainda em Paulo Freire ao afirmar que a ação e mundo estão solidários, mundo que é rede de relações, sendo, portanto o homem um ser de relações, de conexões.

Um estudo sobre a educação no Brasil implica necessariamente numa análise das determinações legais, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional, LDBEN 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de nação brasileira, coerentes com o que é instituído na Constituição Federal Brasileira, especificamente, no capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I – Da Educação, que abrange os artigos 205 a 214.

A Constituição Brasileira, vigente desde 1988, proclama em seu Art. 1º, a cidadania, a dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito, e em seu Art. 3º estabelece os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, entre eles a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e a marginalização reduzindo as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem distinção ou discriminação.

É porém, nos Artigos 205 e 210 que ela especifica determinações educacionais. No 205, considera a educação *direito de todos* e, competência e *dever do Estado e da família* conclamando a colaboração da sociedade. No 210, determina que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental na perspectiva da garantia de uma formação básica comum e de respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Ensino religioso, educação indígena e ensino na língua portuguesa são também abordados.

Estes princípios constitucionais basilares refletem as propostas filosóficas e políticas da educação nacional e, mais especificamente, a orientação didática para todos os níveis de ensino, contida na lei 9394/96, de tal modo que a atividade-fim da escola, o ensino-aprendizagem, só tem sentido se buscar, perseguir e alcançar esses fins nacionais.



DEMO (1997, p.45) apresenta os avanços desta nova LDB, considerando que ela atende, favorece, segue os progressos na teoria e prática da aprendizagem, que estabelecem parâmetros de seu processo constitutivo e evolutivo, destacando o seguinte:

- o centro está no processo de construção do aluno e este esforço não pode ser substituído por nenhum outro expediente, inclusive meios eletrônicos;
- o professor, visto como orientador, assume um papel essencial na aprendizagem do aluno e portanto na qualidade da educação, pois a aprendizagem precisa da motivação humana e de uma decorrente avaliação;
a educação não é um mero treinamento, instrução e ensino, entendido como transmissão, pelo contrário, um processo essencialmente formativo, em que o ponto de partida e de chegada é aluno
- o ambiente interdisciplinar, em que se integram teoria e prática, que é socialmente motivador, pluralista e crítico, torna-se o mais favorável à aprendizagem implicando em uma qualidade formal e política;
- a aprendizagem, vista como processo, é uma reconstrução permanente do aluno e deve usar de todos os espaços e tempos, não podendo limitar-se a paradigmas rígidos presenciais ou não presenciais, formais ou não-formais;
- trata-se de formação da competência humana e isto envolve competitividade – o que torna o processo educativo importante para o mercado moderno. No entanto, deve transcender esta visão, envolver todo processo educativo e em primeiro lugar, a cidadania.

O desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico deve ser uma preocupação de toda a educação, respeitados naturalmente os



níveis de amadurecimento psicológico do educando, de acordo com a série e a idade. A educação deve proporcionar ao educando os meios necessários para entender o mundo em que vive e o momento histórico em que está situado e fornecer-lhe as armas para poder defender-se de influências nocivas para a sua própria vida e da comunidade em que pertence, isto especificamente em uma época em que os meios de comunicação, em particular a maioria maciça dos televisivos, tendem a tratá-lo como um ser passivo e manipulável.

Assim, as determinações constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforçam e especificam os princípios relacionados à igualdade de condições de acesso e permanência na escola, que caracterizam a democratização com a não evasão e não repetência, uma educação de qualidade, com gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade.

Contudo, informes da UNESCO² têm por manchete “Unesco condena a cultura da repetência brasileira”, apresenta dados de que 26% dos alunos de escolas primárias e 20% dos de escolas de nível secundário repetiram o ano em 1997, reforçando a idéia de que a repetência não contribui para melhorar o série, em todas as avaliações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é muito melhor que o daqueles que apresentam taxa de distorção idade-série elevada”.

Outra manchete refere-se à má distribuição dos gastos com a educação. Os dados afirmam que o gasto público do Brasil com educação, comparado ao PIB (Produto Interno Bruto) é um dos maiores entre os países que participam

² Informes publicados na Internet, no site www.terra.com.br/educação, a 29 de fevereiro de 2000.



do projeto WEI da Unesco e igual à média dos Países da OCDE (Organização que Congrega Países Desenvolvidos). Em 1996, o total de gastos somou R\$ 37 bilhões. O percentual foi equivalente a 4,8% do PIB, maior que o da Argentina (3,7%), Chile (3,2%), Filipinas (3,0%), México (4,6%), Malásia (4,4%), Tailândia (4,3%) e do Uruguai (2,6%) e semelhante ao da Espanha (4,8%) e da média dos países da OCDE (4,9%). Mas, apesar disso, o gasto aluno/ano do Brasil, tanto no ensino fundamental quanto no médio é baixo. O gasto aluno/ano no ensino fundamental foi de R\$ 637,00, em 1996, 12,8 vezes menor que o do ensino superior, de R\$ 8.201,00. O gasto aluno/ano no ensino médio foi de R\$ 826,00, ou seja, 9,9 vezes inferior ao do ensino superior. Apenas no Paraguai esta diferença é maior. Na média dos países da OCDE, a diferença é muito pequena. O gasto aluno/ano no ensino superior é de R\$ 6.181,00, o que corresponde a 2,3 vezes o do ensino fundamental (R\$ 2.694,00) e 1,8 vezes superior ao do ensino médio (R\$ 3.500,00). A diferença entre os níveis de ensino também é menor nos Estados Unidos. O gasto aluno/ano no ensino superior é de R\$ 12.359,00, três vezes acima do valor destinado ao ensino fundamental (R\$ 4.081,00) e 2,4 vezes acima do valor investido no ensino médio (R\$ 5.177,00).

Um importante fator que influencia o gasto aluno/série é o número de estudantes matriculados na escola: quanto mais alunos existirem, mais espalhada e mais fina será a camada de recursos do limitado orçamento da educação. Ao contrário, quanto menor a população infantil, maior o volume de recursos que podem ser investidos para cada aluno, individualmente. As Filipinas, por exemplo, têm um número relativamente grande de alunos matriculados e um nível relativamente baixo de gasto por aluno. Em contraste,



outros países com populações estudantis relativamente pequenas, inclusive o Uruguai, têm gastos por aluno relativamente altos.

O Brasil tem um grande número de alunos matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, cerca de 44 milhões. Além disso, o país registra uma rápida evolução das taxas de atendimento escolar. O percentual de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos matriculadas no fundamental cresceu na faixa etária de 7 aos 14 anos matriculados no fundamental cresceu de 89,1%, em 1991, para 95,4%, em 1999. Já o ensino médio cresce num ritmo acelerado, ampliando-se a uma taxa média de 11,5 % ao ano.

Outro fator que contribui no gasto aluno/ano são as elevadas taxas de repetência no ensino fundamental (e similarmente, no médio), superiores a 20%, que influenciam fortemente no cálculo desse valor. Sem esse contingente de repetentes, e considerando-se que os recursos permanecessem estáveis, o gasto aluno/ano cresceria substancialmente, aproximando-se dos valores da Argentina e México.

Os dados financeiros deste estudo comparativo foram convertidos em dólar pela PPP (Purchasing Power Parities), um índice de preços calculado pelo Banco Mundial, que compara o valor monetário pela capacidade de gasto em cada país e não pela taxa de câmbio oficial. Em 1997, cada R\$ 1,00 convertido pela PPP era equivalente a US\$ 0,76.

A partir destas considerações, concluímos pela necessidade emergencial de uma escola de qualidade para todos, com professores competentes, fruto de uma política educacional nacional que priorize o investimento nesta área.



O capítulo a seguir focará novas formas políticas educacionais, sobre o tema municipalização da educação, por ser um processo de descentralização da educação que está em construção e envolvido na responsabilidade de promover a formação continuada de seus professores.

CAPÍTULO 2

O Papel do Município no

Desenvolvimento da Educação Básica

A descentralização da educação é uma reforma estrutural, pois implica na descentralização da gestão, da administração e da execução da educação, com a transferência de recursos financeiros e humanos para as unidades locais de ensino. (BRASIL, 1997, p. 11).

CAPÍTULO 2

O Papel do Município no Desenvolvimento da Educação Básica

A grande reforma da educação é uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais (TEIXEIRA, 1977, p.39).

A questão central neste estudo, a da formação continuada de professores em nível municipal, conduz, necessariamente, a questões mais amplas como da gestão educacional, da divisão de competências de cada esfera administrativa, do regime de colaboração e de integração dos sistemas educacionais, sob o qual cada nível administrativo poderá cumprir seus compromissos com a educação no país.

A problemática da gestão descentralizada dos serviços públicos, e portanto, da educação, tem recebido enorme atenção dos diferentes fóruns da sociedade organizada, a partir da Constituição atual (1988), na tentativa de substituir o modelo burocrático-tecnocrático de gerenciamento da educação por um modelo descentralizado-participativo. O município é, sem dúvida, a mais próxima instância pública responsável pela solução dos problemas do cidadão, surgindo o poder local como uma maneira de transformar as aspirações da comunidade em direitos dos cidadãos.

Na formação continuada dos professores a atuação dos municípios reflete esta potencialidade de ação, ao lado do comprometimento também dos Estados e da União.

Reflexões, embora gerais, sobre questões relacionadas à municipalização do ensino são apresentadas a seguir para contextualizar um processo de descentralização que marca a realidade educacional brasileira; os municípios vêm assumindo seu papel na regionalização da escola, paulatinamente organizam seus sistemas educacionais, atendendo vários níveis ou modalidades do ensino, aperfeiçoam suas escolas e seus professores, enquanto também aperfeiçoam a si próprios, fazendo sua história. A realidade



dos municípios brasileiros, neste mister, é bastante diversificada, portanto, a caracterização de dois sistemas municipais, nesta investigação, o do município de Parapuã e o de Marília, a divulgação de suas ações e nível de autonomia que conseguiram atingir, das vicissitudes, dificuldades, expectativas que marcam o trabalho, podem indicar caminhos a tantos outros que, dada a diversidade do contexto brasileiro, possam estar em diferentes níveis de realização e de excelência.

2.1. Conceito de Municipalização do Ensino

Algumas considerações de Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1977) ainda na década de cinquenta, mostram a necessidade de uma política educacional caracterizada pela regionalização da escola, naquele momento enfatizando a escola primária. Defendia que uma administração local dissiparia os aspectos irreais e abstratos, comuns numa administração centralizada, uma vez que os professores da região estariam mais identificados com os costumes locais e adaptados à realidade de seu trabalho, não estranhos ao seu meio ou impacientes sonhando com redentoras remoções. A descentralização seria uma solução racional e inteligente, segura, devido sobretudo pela extensão territorial brasileira.

Dentre seus argumentos destacamos:

Está claro que essa escola, nacional, por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto de condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns (TEIXEIRA, 1997, p.37).

"Organizados que sejam, assim, os sistemas municipais de educação e ensino, as escolas passarão a ser instituições nutridas pelo orgulho local, vivas e dinâmicas, a competir com os demais sistemas municipais e a encontrar nessa competição as suas forças de progresso e de gradual unificação, pois competir é emular, e toda emulação importa em reconhecer o caráter e as forças comuns que inspiram a instituição" (TEIXEIRA, 1997, p.38).

A descentralização educacional que assim propugnamos ...representa um ato político de confiança na a nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários (Ibid., p.39).

A descentralização, na época, era vista como redentora, como conjunto de vantagens, nem sempre verdadeiras, porém uma alternativa de ação para enfrentar a rígida centralização do sistema escolar aos órgãos centrais federais e/ou estaduais que caracterizou o sistema escolar brasileiro. Seria uma ação de política menos burocratizada que permitiria maior flexibilização curricular e gestão mais democrática nas escolas. Observa-se hoje que, dadas as circunstâncias, há dois lados a observar com a maior proximidade do poder local municipal: pode, de fato, proporcionar maiores oportunidades de gestão democrática, porém, corre o risco de maior subordinação às oligarquias locais.

2.2. Evolução histórica político administrativa do ensino no Brasil

Duas tendências opostas – centralização e descentralização aparecem na evolução política e administrativa do ensino no Brasil, sendo predominante a centralização, mesmo em momentos históricos marcados pelo discurso da descentralização.



As capitanias hereditárias, no início da colonização, acenavam para uma descentralização do governo português, porém, logo foi instalado o Governo Geral para firmar o controle da autoridade real. Durante o período colonial, o controle da educação fica com a Companhia de Jesus até a expulsão dos jesuítas, considerando-se que o Estado não havia assumido ainda as suas responsabilidades educacionais. Após a expulsão dos jesuítas ficou sob o égide da Real Mesa Censória, de Lisboa.

No período Imperial a centralização foi o traço marcante, embora a Constituinte de 1823 expressasse idéias centralistas (os conservadores) e descentralistas (os liberais radicais), culminando, porém, na Constituição Outorgada de 1824, a tendência centralizadora que conferiu ao Imperador, poderes autoritários, bem a gosto da aristocracia rural, excluindo participação política das camadas inferiores.

Um grande avanço no ideal da descentralização aconteceu em 1832 com o Código do Processo Criminal, que concedia aos municípios as atribuições judiciárias e policiais e, em 1834, com a Reforma Constitucional – Ato Adicional à Constituição do Império, que possibilitou a criação das Assembléias Legislativas Provinciais, com importantes atribuições, entre elas a de legislar sobre a instrução pública. A instrução primária e secundária ficaram delegadas às Províncias e o Governo Central ficou com a educação em todos os graus do município da Corte e do ensino Superior em todo o Império. Nascia nessa época a dualidade que marcou o ensino brasileiro durante muito tempo: ensino popular a cargo das Províncias e (mais tarde dos Estados) e ensino superior aos cuidados do governo Central. No entanto, em meados de 1840,



uma lei de Interpretação do Ato Adicional e a restauração do Conselho de Estado devolvem os poderes ao Governo Central.

A situação do ensino, neste período imperial, é marcada pelo precário estado de instrução provincial sem a participação direta ou auxílio do poder central devido ao sistema de arrecadação de impostos que desfavorecia as Províncias e à descontinuidade administrativa, com a rotatividade de presidente das Províncias.

A República, alardeada em sua Constituição como representativa e federativa, assumiu a forma de Estado oligárquico, subordinado aos interesses de grupos dominantes, de oligarquias estaduais de base rural, predominando o coronelismo. A situação do Império continuava em termos de educação: a ação normativa do Poder Central revigora com a solicitada equiparação das escolas superiores estaduais e particulares aos modelos federais; a ação uniformadora, fiscalizadora da União sobre o ensino secundário também, que tinha o Colégio Pedro II como modelo a seguir. Ocorreu ora centralização rígida, ora, completo descaso das funções federais.

A Reforma Constitucional de 1926 reforçou o poder da União ampliando o direito de intervenção federal nos Estados, culminando com a República Nova, em 1930 adotando a centralização política. O ensino primário pouco pôde contar com o Governo Central tendo apenas a concessão de auxílios financeiros para manutenção das escolas primárias criadas pelos Estados.

A Constituição de 1937 teve seu discurso, em relação ao ensino a colocação da responsabilidade primeira da educação da prole à família cabendo ao Estado o dever de colaborar com a execução da escolarização. Garantiu à infância e juventude a assistência física, moral e intelectual e



assegurou a educação de alunos carentes, marcando, no entanto, o dualismo do ensino – pré-vocacional aos pobres e particular e acadêmico aos ricos.

A Carta de 1946 continha idéias favoráveis à eliminação do dualismo na legislação, à autonomia dos Estados na organização de seus sistemas, contando com a ação supletiva, unificadora e estimulante da União, legislando sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Eram proclamados a gratuidade do ensino primário, o direito à educação e estabelecidos percentuais de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Leis Orgânicas organizavam a educação em nível nacional, na falta de uma LDB, equiparando estabelecimentos estaduais e reconhecendo os municipais ou particulares, pelo menos em seus aspectos formais organização.

A trajetória da LDB foi marcada por posições extremadas dentre centralização e descentralização. Aprovada em 1961, sagrou-se com um compromisso de paralelismo entre sistemas estaduais e federal, sendo que as escolas particulares deviam optar entre estes sistemas. Significou, com certeza, passo importante na eliminação do dualismo administrativo, proporcionando linhas gerais a serem seguidas e uma relativa descentralização, concedendo relativa autonomia os Estados. Criou o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais de Educação; fixou finalidades, duração e obrigatoriedade do ensino primário. Quanto à organização curricular do ensino médio, dividiu competências entre Conselho Federal que indicava 5 disciplinas obrigatórias, os Conselhos Estaduais que completavam o número de disciplinas obrigatórias e relacionavam as optativas e as escolas que escolhiam duas disciplinas optativas.

O pano de fundo político da vigência da Lei foi o processo de “redemocratização” do país, fechamento político com o golpe de Estado de 1964, internacionalização da economia, concentração de renda. A sonhada descentralização do ensino caiu por terra.

Convém destacar, na continuidade deste estudo, o regime militar que marcou duas décadas da vida brasileira, de 31 de março de 1961 com o golpe que depôs o presidente João Goulart até janeiro de 1985 com a eleição indireta por meio de Colégio Eleitoral de Tancredo Neves e José Sarney. Este período ditatorial, que contou com cinco generais na Presidência da República, deu mostras em termos educacionais de repressão, privatização do ensino, exclusão escolar, desmobilização do magistério, entre outros aspectos.

Iniciávamos, na época, nossa trajetória profissional no município de Parapuã, como professora primária no grupo escolar e escola isolada e como professora secundária, ministrando aulas de matemática no ginásio estadual que chegava às pequenas cidades. Somos, portanto, agente e testemunha do processo educacional que se desenvolveu.

Foi elaborado em 1962 o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu metas a serem atingidas até 1970: normas de distribuição de recursos federais, não aplicados pelos Estados que não se utilizaram dos recursos disponíveis nos Fundos de Ensino Primário e Médio, dando origem ao Plano Complementar de 1966.

A partir de 1964 coube ao Ministério do Planejamento assumir a liderança no processo de planejamento da educação. Aconteceram paralelamente e com princípios semelhantes, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965), proclamando a



universalização do ensino primário, ampliação de oportunidades de ensino de nível médio e superior, o Plano de Ação Econômica do governo (1964-1966), o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976). Como consequência houve a transferência do planejamento educacional para o âmbito dos órgãos executivos, maior centralização de decisões que culminaram com as Leis 5.540, em 1968 e 5.692, em 1971.

A Lei 5.540/68 fixou novas diretrizes para o ensino superior e a 5692/71, alterou a Lei 4.024/61, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, estabelecendo 8 anos de escolaridade obrigatória. Ambas não contaram com a participação popular na elaboração, partindo de um Congresso Nacional cooptado pelo executivo, num país marcado num contexto político econômico social de enfraquecimento do Legislativo, ampliação dos poderes do executivo, poder militar na estrutura tendo a “descentralização” como bandeira e a centralização como realidade. O ensino primário, que não mereceu atenção na Lei 4.024/61, deixando aos Estados o compromisso de organizá-lo, teve com a Lei 5692 sua inclusão no ensino de 1º grau. O currículo, que na Lei 4.024/61 era competência do CFE (Conselho Federal de Educação), tem agora, na Lei 5692/71, a regulamentação de um núcleo comum, tarefa do CFE, a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde pelo seu art. 7º. Ao CFE fica também a tarefa de estabelecer mínimos das habilitações profissionais.

A tendência centralizadora é evidente também nas regulamentações da Lei 5692/71, com Pareceres e Resoluções extensos e minuciosos. O Parecer 853/71 do CFE, que traçava a doutrina do currículo, não apenas fixou as matérias relativas ao núcleo comum definindo os objetivos e amplitude, como



prescreveu o tratamento didático às matérias. Como diretora de escola de primeiro grau na época, guardamos ainda um roteiro para análise deste Parecer, ao participar de um curso de atualização fornecido pela Secretaria da Educação. Os conceitos centrais foram: composição do currículo, “camadas” na determinação dos conteúdos, significado e disposição das categorias curriculares (atividade, área de estudo e disciplina) no decorrer dos anos de escolarização, ordenação do currículo e o significado de relacionamento e seqüência, educação geral e formação especial, flexibilidade, terminalidade real e geral, integração das matérias Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, inclusão de Organização Social e Política do Brasil, caráter instrumental do conhecimento, caráter cumulativos dos objetivos.

Os guias curriculares que se seguiram em nível estadual marcam também uma centralização desmedida, limitando as atribuições da escola. Na época estes guias, jocosamente denominados de “verdão” pelos professores devido a cor da capa, foram divulgados em uma semana de estudos aos professores, processo do qual participamos na região administrativa de Presidente Prudente, especificamente na área de Matemática. Esta área recebeu uma orientação notadamente técnica, com ênfase na teoria de conjuntos, geralmente desconhecida dos professores.

A orientação centralizada sofre pressão no período longo de transição do regime autoritário para outro mais aberto. Já se pensa em ouvir a opinião pública, a promover debates. Com isto ocorre em 1979, por iniciativa da Secretaria Geral do Ministério de Educação e Cultura – MEC, uma série de encontros regionais envolvendo secretarias de educação, universidades, associações docentes, com o intuito, pelo menos em tese, de colher subsídios



para a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto para o período de 1980-1985, visando o planejamento descentralizado e participativo.

Na década de 1970 houve um aumento significativo do atendimento à educação infantil, principalmente na faixa de cinco a seis anos, em decorrência, em grande parte da atuação dos municípios, que reconheceram sua responsabilidade em relação à educação da criança pequena. CAMPOS (1988, p.123) analisa que *isto não se deu sem problemas, evidentemente. Alguns programas federais estabeleceram vínculos de caráter predominantemente clientelístico, diretamente com os municípios, passando ao largo das políticas estaduais*. A autora ressalta, em 1988, os fundamentos da proposta de municipalização da educação Pré-escola, no Estado de São Paulo, proposta que contava com o comprometimento da Secretaria da Educação na orientação técnico-pedagógica aos municípios, os seguintes:

- diretriz política de fortalecimento dos municípios, na gerência de suas necessidades e interesses;
- diversidade de características físicas e humanas, nas várias regiões do Estado;
- interesse demonstrado pelos municípios em participar ativamente nesse campo;
- proximidade município-comunidade, ponto fundamental para a consecução dos objetivos propostos, dado o conhecimento da realidade local, o diagnóstico das necessidades e prioridades, a agilização das soluções e a racionalização dos procedimentos;
- organização de Departamentos Municipais de Educação facilitadora da adequação das diretrizes pedagógicas às características locais, com a

composição do corpo docente e discente pertencentes à mesma comunidade, possibilitando um melhor conhecimento das características da clientela, valorização da cultura e as experiências adquiridas.

Observa-se que, não se tratava de um processo de autêntica autonomia dos municípios, no sentido de que a Secretaria da Educação do Estado, lhes garantia subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas.

A partir de 1988, com a Constituição Federal, os professores o ensino fundamental parecem sentir maior estabilidade profissional sendo profissionais vinculados à rede estaduais, sistema já organizado a pertencer à rede municipal, emergente e enfrentando desafios estruturais e organizacionais, e a resistência ao processo de municipalização foi marcante. Atualmente, estas redes de ensino se encontram num adiantado processo de viabilidade operacional, a nosso ver.

Como se percebe, a municipalização do ensino, uma das formas de descentralização do ensino, é idéia antiga no Brasil, uma vez que remonta a década de 20 e 30. Foi difundida e divulgada pela Associação Brasileira de Educação³, e expressa sobretudo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que a concebia de modo a ver não na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, a condição de uma obra metódica e coordenada, com um plano comum, eficiente em intenção e extensão. A idéia foi retomada na década de 40, com o fim do Estado Novo e na de 70 com o golpe militar de 1964.

³ Associação Brasileira de Educação - ABE, fundada em 1924 aglutinou os educadores pioneiros da educação nova, que vão, em 1932 lançar o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, marco da ascendência escolanovista no Brasil (SAVIANI, 1986, p. 54).



Com a Lei 5692/71 foi definida a vinculação à educação dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios e foi aplicado um reforço às estruturas técnica e administrativa municipais para atuar na educação. Esse Fundo foi marcado pelo Projeto de Coordenação e Assistência Técnica no Ensino Municipal (Promunicípio), em 1974, que objetivava aperfeiçoar o ensino fundamental, através de ações articuladas entre as administrações de nível estadual e municipal.

Outros programas similares foram: Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (Prodasec) e Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural), este com recurso do MEC e Banco Mundial.

A colaboração do Banco Mundial esteve sempre atrelada à visão de educação como fator de crescimento econômico e visava à formação de técnicos de nível médio para o setor produtivo. Os créditos para o setor educacional vinculavam os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional, em especial os da zona rural ou visavam, ainda atribuir à educação um caráter compensatório como alívio à situação de pobreza do mundo.

Acresce que estes planos vigoram acreditando na forma do planejamento para alcance de objetivos propostos no planejamento econômico. A participação da comunidade era vista como condição *sine qua non*, e desenvolvida em locais nos quais as condições dessa participação era dificultada e inexistente, dadas as condições sócio-econômicas da população.



Na década de 90, há o apoio do Banco Mundial às medidas educacionais. Análise feita pelo Banco Mundial e divulgada no Informe de 1990 da Divisão de Educação do Banco Mundial detectava condição para melhoria da qualidade das escolas fundamentais: em primeiro lugar, considerar a escola como unidade de transformação do processo de aprendizagem e em segundo lugar, ter a descentralização como estratégia de construção de escolas eficazes, fortalecendo sua autonomia, apesar da centralização da administração em relação a currículos, pagamento de professores, etc.

A constituição de 1988 introduziu alterações significativas na distribuição de poderes, responsabilidades e recursos entre as esferas governamentais, enfocando a descentralização como saída para o impasse político-institucional do Estado Brasileiro, visto como incapaz, centralizado. Estabelece, em seu Artigo 211, o regime de colaboração dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios. Alterado pela Emenda Constitucional nº 14 de 12/09/1966, determina:

- a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (parágrafo 1º);
- os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (parágrafo 2º);
- os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (parágrafo 3º).



À União compete organizar e financiar o sistema federal de ensino e dos territórios e prestar assistência técnica e financeira aos demais sistemas e priorizar o atendimento à escolaridade obrigatória. Aos municípios cabe priorizar o ensino fundamental e pré-escolar.

PEIXOTO (1999) identifica dois resultados principais do processo de descentralização vivido pelo sistema educacional brasileiro: a descentralização segregou as redes municipais, afetando diretamente a sua expansão e qualidade de ensino, dificultando a democratização do ensino; não houve a transferência de recursos e sim transferência das redes de ensino. É de se registrar a diversidade de situações no panorama municipal no Brasil: há algumas com elevado nível, enquanto em regiões mais carentes, classes multiseriadas, professores não titulados. A consequência tem sido o oferecimento de ensino de baixa qualidade justamente aos mais necessitados. A descentralização favoreceu mais a concentração de recursos e de poder e não a democratização da gestão em educação. A autora acima citada faz constatações comparando diversos países com educação de qualidade, concluindo não haver correlação direta e necessária entre responsabilidade nominal pela escolaridade obrigatória, democratização do ensino e sua boa qualidade: França e Itália centralizam nacionalmente a educação, enquanto Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos descentralizam a escola fundamental que são administradas local ou municipalmente, Québec, no Canadá, administra regional e autonomamente e a população elege administradores para uma educação financiada pelo governo estadual.

Tendo vivenciado este processo de descentralização educacional brasileira, especificamente no Estado de São Paulo, podemos ressaltar as



vicissitudes enfrentadas pelos municípios para estabelecerem seus sistemas educacionais.

Iniciando com o atendimento em creches houve, por algum tempo, um realce assistencial bem acentuado, a ponto de se situar que frequentar creche municipal é coisa de família pobre. De fato, os profissionais contratados não tinham formação especializada e não havia enfoque educacional, a ponto de, muitas vezes estarem vinculados ao setor de Assistência Social das prefeituras e não ao educacional. O programa carecia, segundo nossa visão, de bases teóricas ou de concepções que pudessem embasar suas atividades e funcionamento, faltava um referencial sobre a perspectiva do atendimento das crianças de zero a seis anos.

O passo a seguir e marco inicial do nascimento das secretarias municipais de educação, em nossa região e quiçá, em todo o Estado, foi o atendimento à pré-escola, acima de tudo, para suprir a carência de atendimento em nível estadual. Numa escola estadual que trabalhamos, na década de 70, com uma média de dez primeiras séries do então primeiro grau escolar e trezentas crianças, havia uma única sala de aula destinada à educação pré-escolar, com equipamentos adequados à faixa etária atendida, mesinhas, cadeiras, altura do quadro negro; funcionava em dois períodos, manhã e tarde, e portanto, atendia no máximo sessenta crianças. As professoras eram tituladas, concursadas, efetivas. O material didático solicitado assustava pais de alunos de baixa renda. Pré-escola era artigo de luxo e não subsidiada com atendimento material aos alunos. Observamos que uma sala de aula destinada à educação pré-escolar a deixava ociosa no período noturno e limitava o atendimento escolar a outros níveis. Constatamos a necessidade



de espaço físico nas escolas estaduais dada a grande demanda escolar na época, fruto da democratização da educação incentivada pela obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, estabelecida pela Lei 5692, em 1971, que reformulava a primeira LDB 4024/61. Neste período chegou-se a multiplicar os períodos escolares diminuindo-lhes duração, em nossa região, durante certo tempo, nossas escolas atenderam a três períodos, no diurno, com apenas três horas de duração cada. Temos notícia, porém, de que, nos grandes municípios e capitais os períodos escolares chegaram a ser em maior número, com duração de apenas duas horas diárias. Sob nossa ótica, foi um alívio ao sistema estadual, naquele momento, delegar ao poder municipal as incumbências com a educação infantil.

Paulatinamente, as redes municipais foram se estruturando, organizando seus sistemas educacionais, viabilizando o processo de municipalização do ensino, abrangendo o nível do ensino fundamental, criando condições materiais adequadas para o funcionamento das escolas, estabelecendo uma política educacional clara, atendendo os interesses da comunidade e articulando-a com interesses e políticas nacionais e dando conta, até mesmo, da gestão de programas de formação continuada de seus professores, que pretendemos testemunhar nesta investigação.

Importa ressaltar que, dado nosso testemunho e participação efetiva em muitos projetos, acreditamos no trabalho local em relação a um projeto educacional bem estruturado, coeso, eficiente.



2.3. Recursos Financeiros e FUNDEF

Durante a reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971, o assunto dos recursos financeiros foi o que mereceu menos atenção, talvez em decorrência de um regime político ditatorial vigente na época, a partir de março de 1964, com a tomada do poder pelos militares no Brasil. Com isto a educação no Brasil esteve condicionada à política financeira de governantes e administradores, ficando o país despreparado para o processo resultante do fenômeno capitalista da globalização e a competição resultante. Com a LDB 9394/96 esperava-se enfrentar o problema de desleixo com a educação, elaborando orçamentos públicos de forma correta, a melhor possível, pois de sua execução, controle e avaliação dependia a manutenção e o desenvolvimento do ensino público.

Numa retrospectiva histórica da política de vincular recursos para a educação, ressalta-se os seguintes dados: em 1920, foi discutida pela primeira vez uma política de vincular recursos públicos para a educação, que foi inscrita na Constituição Federal de 1934 embora não tenha entrado em vigor, ignorada que foi pela Constituição ditatorial de 1937.

Em 1946 o tema foi introduzido na Constituição Federal cabendo à União 10%, aos Estados e Distrito federal 20% e aos municípios 20% de aplicação à educação.

Em 1961, a primeira LDB, a Lei 4.024, fixou o percentual da União foi elevado para 12%, porém com o golpe militar de 1964, a Constituição Federal de 1967 retirou a vinculação, alegando que mais da metade da receita federal estaria vinculada a órgãos ou espécies de despesas fato que impedia o



ajustamento do orçamento à economia do país, embora alguns Estados tivessem mantido a vinculação.

Em 1969, uma Emenda à Constituição, introduziu a vinculação obrigatória de 20% da receita tributária somente para os municípios. A vinculação na esfera municipal foi depois ampliada, em 1971, com a Lei Federal 5692 havendo a aplicação no ensino de 1º grau de pelo menos 20% das transferências que lhes couberem ao Fundo de Participação.

Em 1983, a vinculação foi reintroduzida na Constituição Federal de 1969 ficando estabelecidas as porcentagens respectivas de 13%, 25% e 25% à União, aos Estados e aos Municípios.

Em 1988, a Constituição Federal, atualmente em vigor, determinou à União 18%, aos Estados e aos Municípios e Distrito Federal, 25%, ficando os Estados e os Municípios passíveis de intervenção, caso não cumprissem o mínimo previsto. Visando assegurar o cumprimento da preceito de que educação é um direito social e portanto o de garantir o direito do cidadão, estabeleceu as fontes de financiamento que gerariam os recursos que o Estado disporia para bancar os gastos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, também se preocupou em estabelecer estas fontes de financiamento para os gastos educacionais.

No que tange à ação pública pela educação, as normas legais atribuíram à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade pela manutenção e expansão do ensino e consagraram uma estrutura de financiamento.



Pela Constituição Federal de 1988 compete aos Estados e Distrito Federal *assegurar o ensino fundamental e com prioridade o ensino médio* (BRASIL, 1988) e aos Municípios e Distrito federal *oferecer a educação infantil e com prioridade o ensino fundamental* (Ibid.).

Depois dos impostos, a receita mais importante do sistema público vem do Salário-Educação, contribuição social vinculada constitucionalmente (1964) ao ensino fundamental público (tributo pago pelas empresas).

Nos últimos anos os primeiros órgãos internacionais que têm financiado a educação brasileira são o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) também chamado de Banco Mundial e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Em 1996 foi aprovada a Emenda à Constituição de 1988, de nº 14 (BRASIL, 1996a), que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e deu nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Emenda esta, regulamentada pela Lei Federal 9.424 de 24/12/96 criou um fundo contábil no qual transitarium os recursos relevantes para financiamento do ensino fundamental, Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Fundão, que obriga percentuais mínimos para gastos em educação, regulamenta fontes de recursos, redistribui e reforça Estados e Municípios a vincularem seus orçamentos à educação.

Esse Fundo disciplina a utilização dos recursos da educação: os recursos são reunidos e redistribuídos com base em critérios efetivos de oferta de vagas de modo a promover a equalização do gasto por aluno, entre as diversas regiões do país, equacionando um grave problema que marcou o



sistema educacional no Brasil que foi a acentuada desarticulação entre as diferentes esferas governamentais, com a sobreposição de tarefas, a má distribuição de recursos e a existência de atribuições concorrentes entre as esferas de governo.

Em seu parágrafo 1º determina as fontes dos recursos: 15% do ICMS (circulação de mercadorias e prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação), FPE e FPM (Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal e Municípios, respectivamente), IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados dos Estados e Distrito Federal).

No Art. 2º, há a normatização da aplicação destes recursos, destinados proporcionalmente ao número de alunos matriculados e presentes no ensino fundamental das escolas cadastradas, devendo haver uma diferenciação de custo por aluno segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento (1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries, ensino especial, escolas rurais). Censo educacional, realizado anualmente garantirá esta aplicação. Conforme o Art. 7º, poderá ser aplicado também recurso para a remuneração dos profissionais da educação em exercício efetivo e nos cinco primeiros anos (parágrafo único deste artigo) utilizar na capacitação de professores leigos, na tentativa de eliminar esta situação precária de formação de professores.

Para acompanhamento e controle sobre a repartição, transferência e aplicação dos recursos a Lei prevê em seu Art. 4º a instituição de Conselhos nos diversos níveis de governo, cujos membros não perceberão nenhuma espécie de remuneração. Em cada Estado e em cada município o Fundef deve ser fiscalizado por um Conselho de Acompanhamento e Controle Social, com a atribuição de supervisionar o Fundef e o Censo Escolar.



Assim, em âmbito federal o Conselho será composto de seis membros, no mínimo, representantes do Poder Executivo Federal, do Conselho Nacional de Educação, do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação, da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação), pais de alunos e professores das escolas do ensino fundamental.

Na esfera estadual, o referido conselho será composto de no mínimo sete membros representantes: do Poder Executivo Estadual, do Conselho Estadual de Educação, pais de alunos e professores, da UNDIME estadual, da CNTE estadual, e do MEC (Ministério da Educação e do Desporto). Nos municípios, por 4 membros no mínimo, representantes da Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente (em muitos municípios há apenas um departamento), professores e diretores, pais de alunos e servidores das escolas.

Orienta o Art. 9º a elaboração do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério indicando como prioritários, os aspectos relacionados à: remuneração digna, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade de ensino.

A instituição do FUNDEF reiterou o dispositivo constitucional que estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental e a prioridade de sua oferta pelo poder público já que permitiu, conforme estudos de CASTRO (2001):

1. aperfeiçoar o processo de gerenciamento orçamentário e financeiro no setor;
2. ampliar os recursos alocados;



3. implementar uma política redistributiva de correção de desigualdades regionais e sociais;
4. dar visibilidade à gestão de recursos;
5. capacitar e valorizar o magistério.

No primeiro ano de vigência da Lei o valor mínimo anual por aluno foi o de R\$ 300,00. A Lei prevê (em seu Art. 13) ajustes progressivos conforme o estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula, capacitação permanente dos profissionais da educação, jornada de trabalho que atenda vários momentos das atividades docentes, complexidade de funcionamento, localização e atendimento à clientela e a busca do aumento do padrão de qualidade de ensino.

O acompanhamento da implantação destas regulamentações se torna prioritário. No último relatório do FUNDEF, o qual contém os resultados abrangendo os três primeiros anos de seu funcionamento é ressaltada a tendência à expansão da municipalização do ensino fundamental; e a consequente redistribuição dos recursos em favor dos municípios.

Dados publicados, via Internet, em Educação, orientam o contato para consultas junto ao MEC ou no Departamento de Acompanhamento do Fundef, orientando formas de comunicação de denúncias de corrupção, de irregularidades praticadas na utilização das verbas.

Os valores do Fundef são creditados numa conta específica aberta no Banco do Brasil e os depósitos devem ser utilizados pelos governos beneficiários em ações de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental (conforme artigo 70 da lei 9394/96 – LDB) sendo obrigatória a utilização anual do mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do



magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público. Dentro desse mínimo de 60%, é possível, em caráter provisório (até dezembro de 2.001) utilizar recursos para habilitar os professores leigos.

O poder executivo estadual ou municipal é obrigado a disponibilizar. Mensalmente, ao conselho do Fundef, todos os dados e informações sobre os recursos e sua utilização. O Banco do Brasil, quando solicitado, fornece extrato bancário da conta do Fundef a membros do conselho, deputados, vereadores, Ministério Público e tribunais de Contas.

Os dados sobre os valores repassados têm sido divulgados na mídia, contendo as seguintes informações: Secretaria do Tesouro Nacional - dados por município, por origem dos recursos e por mês; Banco do Brasil: dados por município, por origem dos recursos e por data do crédito, período da pesquisa - até 60 dias entre datas inicial e final.

Concluindo, pode-se afirmar que a destinação de recursos financeiros à educação, aliada à seriedade da aplicação em todos os níveis da administração pública é fundamental para que se realize no país um ensino de qualidade. É preciso investir, investir bem e seriamente em educação.

Contatando com dirigentes políticos de municípios da região percebemos que os dispositivos legais referentes à destinação de verbas à educação, os tem incentivado a ampliar suas redes educacionais. Paulatinamente, estão assumindo o atendimento ao ensino fundamental, enfrentando problemas, sobretudo com a colocação de grande número de professores estaduais adidos, ou seja, colocados à disposição da secretaria municipal. A grande maioria dos municípios de acha em processo de



regulamentação em termos de política organizacional, porém, estão no caminho, já que o caminho se faz ao caminhar.

2.4. A União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME

Para uma análise mais detalhada do processo de municipalização do ensino, pelo qual passa o Brasil, além dos recursos financeiros, está sendo considerado também importante, um estudo sobre a UNIDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), ou seja, a Instituição que congrega aqueles profissionais que os municípios colocam num papel de gestor de toda uma rede, ora emergente.

Esta relevância se justifica no fato de que os dirigentes municipais dos municípios pesquisados, Parapuã e Marília foram questionados sobre questões relacionados ao trabalho desenvolvimento em suas respectivas redes municipais de educação, em relação à formação continuada de seus professores.

O levantamento de algumas características deste perfil pode favorecer a análise do processo educacional que mantêm em suas localidades. No presente estudo há uma tentativa de delinear algumas características dos dirigentes dos municípios estudados, motivo pelo qual é também valorizado um trabalho elaborado por WASELFISZ (2000), que traça esse perfil, em nível nacional.

Na perspectiva da municipalização da educação brasileira no ensino infantil e fundamental, preconizada tanto pela Constituição de 1988 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, é relevante o fato da criação



uma entidade nacional que congrega todos os Dirigentes Municipais de Educação no Brasil, a UNDIME. Parece indicar um grau avançado no processo de municipalização da educação brasileira.

A idéia de sua criação nasceu do 1º Encontro Nacional de dirigentes Metropolitanos de Educação, em Recife, em 1986, com a assinatura da Carta de Recife e a União foi fundada em outubro do mesmo ano, no Fórum Nacional de Secretários de Educação.

A UNDIME que congrega 5.507 Dirigentes Municipais realizou um estudo, concluído em 1999, para traçar o perfil destes dirigentes, estudo este que coletou dados, informações e análises sobre quem são estes dirigentes, o que pensam e os problemas que enfrentam na atual conjuntura nacional. A idéia de uma pesquisa sobre o gestor municipal nasceu em decorrência do crescente papel do município na educação infantil, fundamental e de jovens e adultos no processo educacional brasileiro. O relatório deste estudo foi publicado, em 2000, com o apoio da Fundação Ford e Unesco, coordenado por Julio Jacob Waiselfisz, com o título "Dirigentes Municipais de Educação: um perfil" e serve de fonte de dados para a caracterização que se segue (WASELFISZ, 2000).

A UNDIME é uma associação civil sem fins lucrativos, com autonomia financeira e patrimonial, com sede e foro na cidade de Brasília, DF, que congrega os Dirigentes Municipais de Educação de todo o país, com o objetivo central de formular coletivamente as políticas educacionais, e com os objetivos específicos de representar, articular e apoiar os interesses da educação municipal integrando seus representantes no processo decisório do setor



educacional, divulgar suas realizações incentivando a participação de diferentes segmentos da sociedade no processo educativo.

Na sua estrutura possui os seguintes órgãos: a) Fórum Nacional formado por todos os Dirigentes Municipais de Educação do país; b) Conselho Nacional de Representantes composto de três titulares e três suplentes eleitos nos Fóruns Estaduais a cada dois anos; c) Diretoria Executiva composta de onze membros eleitos a cada dois anos para os cargos de presidente, vice-presidente, secretário de coordenação técnica, secretário de assuntos jurídicos e secretário de finanças e conta ainda com presidentes de cada uma das regiões do Brasil e d) Conselho Fiscal constituído de três titulares e três suplentes também eleitos pelo Conselho Nacional de representantes, no fórum nacional. Conta também com as UNDIMEs Estaduais que se organizam conforme as peculiaridades locais. É prevista a participação também dos Departamentos Municipais de todos os municípios brasileiros.

Procura articular e coordenar os interesses comuns das Secretarias Municipais de Educação, desenvolve atividades de formação e capacitação do Dirigente Municipal, no intuito de contribuir para que o desempenho de suas funções tenha relevância para a melhoria da educação pública municipal, participando de seminários, fóruns, congressos, reuniões com entidades da sociedade civil como sindicatos, associações, organizações não governamentais e do poder público como o congresso Nacional e os Ministérios com o objetivo de contribuir na formulação das políticas educacionais nacionais, acompanhando sua concretização nos planos e projetos correspondentes.



Tem representante, até o momento, no Conselho Nacional de Educação - CNE, órgão auxiliar do Ministério da Educação. Integrou comissões nacionais e estaduais influenciando nas negociações e nos debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Participou da Conferência Nacional de Educação para todos, no Fórum Nacional de Valorização do Magistério, no Congresso Nacional de Educação - CONED. É membro do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Tem como missão institucional o compromisso de lutar pela universalização, pela democratização e pela melhoria da qualidade da educação pública. Além disso, defende o direito de todos os brasileiros construírem e exercitarem sua cidadania, de se inserirem no mundo do trabalho, participando, em consequência, do desenvolvimento social e econômico do Brasil.

A Instituição tem como parâmetro que administração do direito à educação básica é o que está em jogo por trás da gestão, uma vez que esta não só organiza o sistema maior como também as relações de trabalho nas escolas, é urgente e prioritário a garantia de participação democrática da sociedade, para dar força inovadora à gestão educacional.

Os dirigentes municipais foram indagados sobre os problemas que enfrentam em seus municípios e relacionaram como os mais graves, os seguintes: analfabetismo, insuficiência financeira, baixa aprendizagem dos alunos, evasão, repetência, falta de apoio do sistema estadual, precariedade da rede física, despreparo dos professores. Estes problemas estudados, utilizando a técnica de análise fatorial, foram agrupados em eixos de significação e percentuais seguintes: alunos (31%), apoios financeiros



(35,1%), professor (33,3%), fatores estes registrados como problemas crônicos de escassez de recursos para o financiamento global da educação básica, formação de professores e qualidade do ensino com o baixo padrão de desempenho dos alunos no ensino brasileiro.

A Lei 9394/96 e Emenda 14/96 obrigam até o ano de 2.007 (Década da Educação), a titular professores. A idéia importante é a formação superior para os professores da educação básica, juntamente com a idéia dos institutos superiores de educação e do curso normal superior, considerado um dispositivo inovador e flexibilizador, um eixo inovador que permite avanços qualitativos.

O desafio para o país é titular 801.883 docentes em terceiro grau, 53,1% das 1.510.426 funções docentes atuais. Se os municípios terão potencial para, em prazo exíguo, treinar e habilitar em massa professores dando condições pedagógicas e técnicas necessárias ao desempenho de suas funções é o desafio emergente.

A grande meta é a de capacitar professores para melhorar a qualidade da escola, com o enfrentamento de problemas que são reais, sérios, complexos, críticos como defasagem idade/série, evasão, repetência e, tem que ser assumido pelas três esferas governamentais.

Suscitados a opinarem sobre a implementação do Fundef os dados mostram que 64% dos Dirigentes consideram o Fundo bom por proporcionar melhoria salarial dos professores, garantia e melhoria de recursos, incentivo e valorização do magistério e ainda por enfatizar melhores controle, planejamento e aplicação dos recursos. É fato que o primeiro impacto positivo atinge a área do magistério, pois gerou uma elevação do nível salarial dos



profissionais da educação, foi dado um salto qualitativo quanto a realização de concursos, estabelecimento de planos de carreiras, formação e treinamento de professores. Outro impacto refere-se à melhoria das condições de gerenciamento, viabilizando planos e projetos até então inexistentes nos municípios; em dois anos de implementação do Fundo muito se pode fazer. A melhoria da qualidade do ensino e a ampliação da autonomia administrativo-financeira dos órgãos municipais de educação talvez necessitem de maior prazo para ser avaliada, dado que é processo longo, metódico, num trabalho incessante.

A luta deverá ser no aperfeiçoamento do Fundef e é registrada na seguinte afirmação:

O sentido da luta é o aperfeiçoamento do Fundef, por sua utilização plena na manutenção e no desenvolvimento do ensino e por sua transformação em um fundo que dê conta do financiamento global da educação básica e, com toda ênfase, pela defesa da autonomia dos órgãos municipais de educação como seus gestores plenos (WAISELFISZ, 2000, p.79).

Enfocando o relacionamento dos Dirigentes com os parâmetros curriculares nacionais, a pesquisa realizada pela UNDIME, mostra que 86% dos Dirigentes afirmaram terem realizado “alguma atividade”. Embora de difícil análise interpretativa numa pesquisa, “alguma atividade” foi caracterizada desde leituras individuais ou grupais até elaboração de propostas político-pedagógicas em contexto de reforma curricular. Porém, o fato é que foi percebido tímido impacto dos novos PCN na vida acadêmica das escolas, ainda não são vistos como parâmetros de referência aos sistemas municipais de ensino.

Houve interesse na caracterização do perfil do dirigente municipal da educação brasileira, dada a importância da avaliação acadêmica e institucional para o desenvolvimento da educação pública e neste contexto, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, coordenado pelo INEP/MEC, como instrumento e apoio às ações educacionais com vistas à melhoria do ensino público, ao levantamento de dados a respeito do perfil do relacionamento do Dirigente Municipal com o SAEB, quanto ao acesso dos resultados de 1995 e 1997 e quanto a possíveis atividades desenvolvidas, em nível local, com base nestes resultados.

Os dados apresentados (WASELFSZ, 2000, p. 28) revelam que 47,2% dos Dirigentes não tiveram nenhum acesso aos resultados do SAEB de 1995 e de 1997 e 80% realizam “algum tipo de atividade”, a rigor, reuniões com diretores, diretores e professores, estudos internos nos órgãos municipais de educação, além do simples conhecimento das informações divulgadas pelo Ministério, numa evidência clara que ainda não foram incorporadas na estrutura e organização das escolas de todos os sistemas e todos os níveis. Lacuna a ser preenchida.

Outro dado de análise foi o perfil do relacionamento com programas de renda mínima, e bolsa - escola, o primeiro constituído no repasse financeiro a famílias de baixa renda e o segundo repasse vinculado ao requisito de manter os filhos na escola numa tentativa que combater problemas crônicos como analfabetismo, crianças fora da escola, repetência e evasão. A realidade mostrou que apenas 12% dos municípios, num total de 659, possuem estes programas, 303 estão com projetos em tramitação, em fase de estudo. Há, *baixa dispersão das iniciativas, bastando ver que 46,2% dos municípios que*



responderam afirmativamente situam-se no Estado do Paraná (WASELFISZ, 2000, p.83). Há tendência suprapartidária, a esquerda apresentando maior inclinação em implantá-los sendo o PT (20,7%, PDT (17,4%) e PSB (17,2%). Há predomínio de iniciativas das próprias Prefeituras.

Consideramos relevante neste trabalho uma caracterização do dirigente da educação municipal, em nível nacional, até mesmo para situar os dirigentes dos dois municípios estudados nesta pesquisa. Quem é aquele nas mãos de quem é colocada a função tão importante de coordenar uma política educacional. Tudo pode depender desta escolha política feita pela municipalidade. O papel do gestor municipal da educação é, portanto, de suma importância para a condução da política municipal da educação, tarefa urgente e complexa.

No capítulo a seguir é abordado o tema da formação de professores, justificado em que, neste processo de municipalização do ensino, a formação continuada dos professores é um dos pilares que sustenta sua implantação, efetivação e eficiência.



CAPÍTULO 3

O Professor em Formação Contínua:

Compromisso com a Qualidade de Ensino

A inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem (ou hão de servir) o sistema (RIBEIRO, 1997, p.3).



3.1. Ser Professor

A idéia básica deste estudo investigativo é a de formação profissional dos professores que acontece em duas fases: formação inicial e formação continuada, diferenciados aqui, para estudo.

Temos nos preocupado bastante com esta problemática, seja ao ministrar cursos de formação de professores, seja no contato formal ou informal com colegas professores em diferentes situações e contextos, e acima de tudo, como ator e personagem do processo educacional por longo tempo. Formamo-nos professor em 1958 e desde então dedicamo-nos a esta profissão, na convicção de que ser professor é uma questão de opção, uma escolha comprometida e compromissada e que se é professor todo o tempo do dia, não apenas na sala de aula. Ministrando aulas, em Parapuã (SP), num curso de formação de professores numa escola pública, em nível médio, então denominado Habilitação Específica ao Magistério, tínhamos como clientela alunos trabalhadores do comércio, da indústria, da lavoura. Recordamos de uma aluna, empregada doméstica, filha de pais que trabalhavam no plantio e colheita de cana de açúcar, que sonhava ser professora e dedicava-se bastante aos estudos, porém não era incentivada pelos seus pais, que não viam futuro promissor nesta profissão. Registramos também outra situação em que as alunas eram recebidas para realizarem o Estágio Supervisionado por professoras titulares de cargo que tentavam dissuadi-las da opção feita, dizendo-lhes "sai dessa, enquanto é tempo"; outra, a de uma professora de matemática, que ao aposentar-se, evitava passar em frente à escola em que



trabalhara, evitando lembranças desagradáveis de um trabalho não gratificante para ela, devido à indisciplina de alunos, e à desorganização da escola.

Neste momento em que nos debruçamos para caracterizar o “ser professor” estes fatos nos vêm a mente, e nos entristecem, em especial porque tivemos e temos satisfação no que fazemos, na certeza de que conquistamos *status*, respeito, consideração no percurso profissional, em nossa história de vida como autêntico educador, definido por LUCKESI (2000) como:

o ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo”, um ser, junto com outros, conscientemente engajado no fazer a história ... aquele que tem papel fundamental no desenvolvimento e execução de um projeto histórico que esteja voltado para o homem, ... um construtor da história (LUCKESI, 2000, p.27).

Consideramos o ato pedagógico como o mais nobre dos gestos de amor, uma vez que quem o executa exerce uma profissão que se expressa, acima de tudo, como uma missão por preocupar-se com o outro, e necessita do exercício de um perito especialista no uso de suas habilidades, já que uma aula consiste verdadeiramente em ensinar a aprender, treinar a atenção, desenvolver habilidades, fazer do conteúdo um instrumento para a descoberta de soluções novas, enfim, consideramos que o ato pedagógico é um autêntico ato de amor.

Antecedendo o enfoque da formação dos professores é importante, neste momento, considerar o aspecto próprio da profissão do professor, uma vez que a profissionalização da ocupação do trabalho do professor tem apresentado dificuldade de ser definido, muitas vezes do decorrer da história brasileira, vista como vocação, missão ou sacerdócio.

CANDAU (1993), ao se reportar a esta questão, lembra a proposta de Myron Lieberman, considerando-a válida hoje, apesar de ter sido elaborada há mais de 30 anos, a seguinte:

em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para desempenhar esses serviços únicos, cada membro de uma mesma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidades técnicas especiais. A posse destas características justificaria dois elementos de controle e responsabilidade. A organização dentro do qual os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e autogovernada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveria, em última análise, estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar standards para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros e estar em condições de lidar com qualquer violação dos mesmos (LIEBERMAN apud CANDAU, 1993, p.65).

Em “Carta a uma Professora” (BARBIANA, 1982) os autores - rapazes de Barbiana, ressaltam a necessidade e importância da profissionalização quando sugerem uma Escola de Serviço Social para preparar as pessoas para uma profissão.

... para lá ia quem tivesse decidido consagrar toda a sua vida aos outros. Com os mesmos estudos faziam-se padres, professores primários, sindicalistas, homens políticos. Talvez não fosse má idéia haver uma ano de especialização para cada uma das profissões (BARBIANA, 1982, p.130).

O texto ressalta a necessidade da preparação ética para o exercício de um trabalho social comprometido, dedicado e competente, altruísta, por excelência, por prestar um serviço valioso à sociedade.

PAQUAY e WAGNER (2001) esclarecem que na maior parte dos países ocidentais o ofício de professor tende a ser considerado como uma profissão o



que implica ser o professor um profissional que realiza autonomamente atos intelectuais não rotineiros, que envolvem responsabilidade, com longa formação para aquisição da arte e técnicas, agregados numa corporação com coerência interna que assegura um código de ética. Autônomo, ao ser capaz de orientar seu próprio aprendizado analisando criticamente suas práticas e resultados obtidos, é aquele que experimenta, testa, verifica, transforma, reorganiza seu fazer no dia a dia. Nesse sentido é um estrategista. Atua como um ator social em nível local, por estar envolvido sempre em projetos coletivos, sua turma de alunos, sua escola, seu ambiente social mais amplo. Além disso, deve olhar além dos muros da escola, consciente dos conflitos e desafios que ali permeiam

Aprofundando o estudo estes autores relacionam seis paradigmas relativos ao ofício de professor, qualificando o professor com as designações:

- “culto”, por dominar os saberes disciplinares, interdisciplinares, didáticos e epistemológicos;
- “técnico” pela aquisição e aplicação sistemática do saber-fazer-técnicos;
- “artesão”, por dominar e utilizar esquemas e rotinas de ação contextualizados pela vivência prática de sua função;
- “reflexivo”, pesquisador, ao construir para si o saber da experiência, refletindo sobre suas práticas e conseqüentes efeitos, produzindo em virtude disso, ferramentas inovadoras;
- “ator social”, pela consciência dos desafios que enfrenta ao engajar-se em projetos coletivos, analisando situações cotidianas, e
- “uma pessoa”, única, em evolução, em busca de um “tornar-se”, que se desenvolve continuamente, pessoal e relacionalmente.



ALTET (2001) define o professor como um profissional que articula o processo ensino-aprendizagem, o fazendo em uma situação determinada, interagindo e partilhando significações; nesse sentido, exerce dupla função, a didática na estruturação e gestão de conteúdos e a pedagógica de gestão e regulação interativa dos acontecimentos na sala de aula, para o que necessita de saberes teóricos, diferenciados entre os a serem ensinados e os para ensinar, indissociáveis de saberes práticos, diferenciados também, em sobre a prática e da prática.

NÓVOA (1995b), grande estudioso da profissão docente em Portugal, que representa no momento presente uma perspectiva de nítido reconhecimento da importância da formação para o desenvolvimento profissional do professor, analisa processos de exclusão de professores de seu papel social e profissional utilizando uma metáfora do jogo de bridge, alertando para a tendência de se deixar o professor no “lugar do morto”, seja com a tecnologização do ensino quando se desvaloriza a relação humana e a qualificação dos professores, seja na privatização e tecnicismo da educação, vista pela lógica do mercado, escola/empresa, professores/funcionários, ou seja ainda, pela desvalorização dos saberes da experiência vivida, na deslegitimação dos professores como produtores de saber.

Este caráter de profissão do professor também é analisado por LIBÂNEO (2001) que identifica no conjunto de requisitos que caracterizam alguém como professor, sua profissionalidade, que supõe profissionalização e profissionalismo, duas noções complementares. São relativos à profissionalização os aspectos relacionados às condições ideais que garantem o exercício profissional de qualidade, como remuneração compatível com a



natureza e as exigências da profissão, condições e organização do trabalho e ainda e sobretudo, as relacionadas à formação inicial e formação continuada para o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes profissionais.

O profissionalismo refere-se

ao desempenho competente dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidades de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional competente (LIBÂNEO, 2001, p.63).

O caminho a percorrer, para viabilização destas condições, para a profissão do professor, no Brasil, parece-nos bastante longo: o professor ter claro o significado de seu trabalho, que não é apenas funcionário público, e sim funcionário do público ao prestar um serviço relevante, que só ele tem competência para exercer, por exigir um corpo de conhecimentos próprios, específicos, tarefa tão bem realizada e produtiva, que é reconhecida e valorizada socialmente, bem organizada e controlada pela própria escola, instituição, ou secretaria, alicerçada que é pelo seu código profissional. A cada dia demanda-se uma formação mais sólida para o professor caminhar rumo a profissionalização necessária.

RIBEIRO (1997) ao analisar o perfil funcional do professor o caracteriza, em termos simples e genéricos, como uma pessoa que desempenha funções docentes numa escola, cujas áreas de competências podem ser evidenciadas dentro de três dimensões do papel do professor: pessoal, docente e institucional.

Para o autor, o professor deve ser uma pessoa bem formada, uma vez que as relações interpessoais são elemento fundamental no ensino,



essencialmente um processo humano de interação. Seu modo de ser, a sua maneira de estar no mundo, o seu estilo próprio influenciam o como desempenha o seu papel. Por outro lado, é um decisor pedagógico, um agente de ensino, na medida que é capaz de combinar os objetivos da aprendizagem às características dos alunos e aos métodos de ensino. Por fim, assume um papel institucional, por ser membro de uma profissão reconhecida, atuando na comunidade local e na sociedade em geral de forma envolvida e consciente. O professor modifica pessoas e através de pessoas, modifica as instituições, em especial as escolas, fato que o leva a uma procura constante de melhores maneiras de realizar o seu trabalho, consciente da sua teoria de ensino e de sua prática pedagógica.

O conceito de formação continuada de professores está vinculado à idéia de um processo de desenvolvimento permanente do professor, no qual se pode distinguir duas fases, a formação inicial, prévia ao exercício das funções e a formação em serviço ou contínua, que acontece durante todo o tempo de trabalho na escola e durante toda a carreira docente.

Sem pretender dicotomizar de forma rígida estas duas fases de crescimento do professor, elas serão analisadas a seguir.

3.2. A Formação Inicial

Aprender a ensinar não se improvisa. O professor precisa ser formado em momentos que apresentam caracterização diferente.

Considera-se como formação inicial dos professores o ensino de conhecimentos teóricos e práticos, enriquecidos com vivências de estágio, que



levam o futuro professor a ter uma formação profissional. A formação inicial, em algum curso, tem o compromisso de, ao longo do percurso e desde o ingresso dos alunos, integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática de forma a oportunizar a estes alunos e futuros professores, conhecer e vivenciar problemas tentando soluções, com base em seus conhecimentos e convicções.

Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve ser uma prioridade em todos os países”, “todos os governos devem por especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualidades (DELORS et al., 1996 p.106-107),

são afirmações num grito de alerta do Relatório para a Unesco.

CANDAU (2000, p.24) ao analisar o papel e importância da Didática na formação do professor salienta que *a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente para a maioria da população.* Já não se pode preparar o professor para uma prática profissional individualista que marcou esta preparação no Brasil e sim, deve-se promover o trabalho em comum de professores e especialistas, discutindo currículo em sua interação com a população real e concreta de nossas escolas.

O mesmo tema é debatido por SALGADO (1982) ressaltando a necessidade de uma síntese entre conteúdo, método e objetivo, síntese esta que não é facilmente alcançada apenas com o domínio do conteúdo e dos conhecimentos dos fundamentos educacionais comuns até então na formação dos professores, e sim, uma que *nasce antes da prática efetiva do trabalho docente, do contato com as escolas, com os alunos e com as situações de sala*

de aula. Nasce também da análise da própria prática discente dos futuros professores (SALGADO, 1982, p.18). Seja na prática ou na análise da prática proposta, a autora ressalta importância fundamental do papel da Didática, não como um conjunto de práticas neutras, de receitas, de técnicas, mas levando os alunos à percepção do caráter político da educação, garantindo, assegurando o domínio dos instrumentos indispensáveis ao trabalho docente.

Formar o educador é para LUCKESI auxiliá-lo a *adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo* (LUCKESI, 2000:29).

Esclarece que:

- que a ação pedagógica não poderá nunca ser neutra e sim ideologicamente definida;
- que esta ação não poderá ser isenta de explícitas opções teóricas: filosófico-política (pela opressão ou pela libertação), por uma teoria do conhecimento que norteie a prática educacional (repetição ou criação de modos de compreender o mundo, uma opção pelos fundamentos de sua prática e pelos meios de exercer a práxis educativa;
- a prática educacional não poderá ser burocrática, atendendo decisões alheias, delineadas por um projeto exterior que não nasceu da prática dialética.

Pesquisas atuais que tratam da concepção de professor e seu papel na aprendizagem mostram que as competências desejadas desse profissional não são compatíveis com a oferta de “receitas” para aplicação direta independente do significado que elas possam ter, tanto para aos professores como para os estudantes.



Estudos apontam diretrizes para a formação dos professores e a busca é a formação reflexiva para a diversidade cultural. ZEICHNER (1993) esclarece que a bandeira da reflexão pode ser vista como reação à tendência tecnicista na educação, que considera o professor como um técnico, passivo, cumpridor de ordens ditadas de fora da sala de aula, seria o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos do professor. Reflexão pode também ter o sentido de valorização da prática do professor que também tem suas próprias teorias educacionais ao lado das teorias das universidades e centros de estudos. Esta visão parte do reconhecimento da riqueza que reside na prática dos professores e caminha para a idéia de que uma das tarefas da formação inicial dos professores é a ênfase na predisposição e capacidade de estudarem sempre a maneira como ensinam com vistas à melhoria constante e à responsabilização com seu próprio desenvolvimento profissional.

A ação reflexiva do professor já havia sido preconizada por DEWEY (apud ZEICHNER, 1993) como uma ação que pressupõe uma análise daquilo em que se acredita ou se pratica, suas razões, seus motivos e conseqüências, o que implica em intuição, emoção e paixão e requer atitudes de abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Esta ação, por outro lado, media momentos de *equilíbrio entre a arrogância que rejeita cegamente aquilo que é normalmente considerado como verdadeiro e o servilismo que aceita cegamente esta verdade* (ZEICHNER, 1993, p.20). É a não aceitação de modismos, sem análise e compromisso. Deseja-se um professor reflexivo antes, durante e principalmente depois da prática pedagógica.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996b) em seu Título VI - Dos Profissionais da Educação - dedica 5 artigos para nortear as políticas a serem implantadas e as

orientações filosóficas referentes aos profissionais da educação, numa evidência clara que trata o professor como eixo central da qualidade da educação.

Estabelece uma correlação direta entre qualidade do ensino e a formação dos professores já que é, em especial, nos primeiros anos da educação básica que se formam as atitudes da criança em relação ao estudo e a imagem que faz de si mesma. Outra correlação é que quanto maiores forem as dificuldades que o aluno enfrenta ou vivencia - pobreza, meio social difícil, doenças físicas - mais se exige do professor. O professor tem que ser capaz, bem formado e comprometido.

O Art. 61, determina os fundamentos da formação de profissionais capazes de dar conta do atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e do respeito e adequação às características aos educandos em suas diferentes fases de desenvolvimento: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Traz o Art. 62 a perspectiva de formação em "nível superior" para os docentes que atuam na educação básica. Rompendo com uma tradição de que para ensinar aos pequeninos, o professor pode saber menos, o texto legal valoriza o trabalho pedagógico na educação básica como formadora da cidadania plena. DEMO vê uma contradição *talvez, em parte por realismo, mas sobretudo sob pressão* (DEMO, 1997, p.50) quando a Lei admite a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, nível médio. Lembra que

projeto original do Senador Darci Ribeiro aceita este nível de estudo apenas válido em regiões onde inexistissem possibilidades de formação de nível superior.

No tocante ao lugar de formação de professores para a educação básica, o Art. 63 da LDB determina que esta seja realizada em institutos superiores de educação; inova com a idéia de curso normal superior para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, tema de debate e normatização.

Completam o Título VI, orientações quanto à formação de especialistas em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação determinando que seja em cursos de Pedagogia considerado em nível de pós-graduação, à exigência de nível pós-graduação para o magistério superior, à determinação do mínimo de trezentas horas para prática de ensino, obrigatória na formação docente e a promoção da valorização dos profissionais.

A valorização do magistério tem sido sempre presente em nível de discurso nas leis educacionais. A LDB 9394/96, em vigor, indica caminhos e procedimentos para concretizar esta valorização: estatuto de magistério e plano de carreira, concursos públicos para ingresso, aperfeiçoamento profissional continuado, até mesmo com a possibilidade de licença remunerada para realizá-lo, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho. Como se afirma, indica caminhos, uma vez que a efetivação dependerá de condições federais, estaduais e municipais, nem sempre favoráveis em nossa história.



A preocupação com a problemática da formação do professor levou o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Política da Educação Fundamental, à elaboração do Referencial para a Formação de Professores, após discussões, debates, fóruns, tendo envolvido instituições e especialistas brasileiros e internacionais, representantes de secretarias estaduais, de conselhos estaduais de educação, de sindicatos de classe, de secretarias municipais, de delegacias regionais de ensino.

Este Referencial é colocado, como o nome indica, como uma autêntica referência para promover discussões e reformulações, novas experiências de acordo com a diversidade da realidade, possibilidade e especificidades de cada região. É, portanto, um ponto de partida para reflexão do trabalho profissional do professor frente a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e vida social e cultural que caracteriza nosso tempo. Salienta a necessidade de se construir pontes, estabelecer relações íntimas, entre a realidade das práticas educativas e o que se tem como meta, esta fundamentada nas novas concepções do trabalho do professor e da função da escola. O desafio é, portanto, a implantação das diretrizes legais já existentes: formar e titular, em serviço, os professores leigos, ainda existentes na realidade brasileira, repensar a formação em nível médio enquanto não se consegue oferecer formação de nível superior a todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental, criação de sistemas de formação continuada e permanente aos professores.

Tem como idéia básica a profissionalização do professor, a qual exige algumas competências cruciais, entre elas a compreensão das questões que



envolvem seu trabalho resolvendo - as com autonomia e responsabilidade, avaliando criticamente sua atuação e o contexto numa interação com os colegas, num espírito de equipe e ainda construindo e desenvolvendo de um currículo coerente com o projeto educativo e pedagógico da escola, elaborado também coletivamente.

Estas competências se alicerçam em saberes teóricos e práticos nunca desenvolvidos isoladamente, mas sim numa construção coletiva, na qual não se tem muita experiência e tradição.

Esta formação firma-se em pressupostos:

- a atividade profissional do professor é de natureza pública, tem dimensão pessoal e coletiva, implicando em autonomia de ação e responsabilidade social; uma sociedade em mudança, tecnológica e globalizada requer que a escola forme cidadãos com capacidade e conteúdos para compreender a realidade e participar das relações sociais que se tornam amplas e diversificadas; uma escola de qualidade será aquela que confirma o direito de todo brasileiro ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal;
- é direito de todos os professores o desenvolvimento profissional permanente, dada a necessidade de atualização de sua atuação; um processo contínuo e permanente de desenvolvimento caracteriza, portanto a formação do professor e exige dele disponibilidade e capacidade para aprender, capacidade assim como exige do sistema escolar que crie condições para que o professor continue aprendendo. Esta exigência ou necessidade é fundamental nas novas perspectivas relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor, ao processo de seu desenvolvimento pessoal na



medida que seja aquele que reveja, transforme valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de vida e de profissão, e nas novas formas de pensar, sentir e atuar dos alunos de hoje devido às mudanças estruturais, materiais e institucionais da sociedade e por fim, nas mudanças do conhecimento científico, cultural, artístico, tecnológico quer repercutem no currículo escolar;

- sua função primordial é a docência, mas sua formação deve prepará-lo para ir além dela, tornando-o competente e comprometido para participar do projeto educativo e curricular da instituição educacional, produzindo conhecimento pedagógico e atuando na comunidade educativa; é a ação compartilhada, diálogo com a comunidade;

- o trabalho do professor reveste-se das dimensões intelectual, técnica, profissional e política já que forma alunos como pessoas; o objetivo da educação escolar é o desenvolvimento das capacidades do ser humano e não apenas o aspecto cognitivo, o instrucional, tem compromisso com o movimento social a democracia na medida em que a escola, ao promover acesso aos conhecimentos, contribui para a cidadania e equidade de direitos;

- é importante que o professor considere as diferenças culturais, sociais e pessoais dos alunos, garantindo o sucesso das aprendizagens desde a educação infantil e ensino fundamental, para não estas diferenças não se agravem como causa de exclusão escolar e desigualdade social;

- um professor competente profissionalmente fará a articulação teoria e prática, repensará a sua prática para tomar decisões criando situações para o alcance dos objetivos educacionais.

- é importante o papel exercido pelas instituições formadoras deste profissional, sua organização e seu funcionamento são decisórios para a



construção e desenvolvimento da cultura profissional, como também é fundamental que estas instituições estejam com constante relações com as escolas;

- condições de trabalho, avaliação, carreira, salário são aspectos relevantes em um programa de desenvolvimento profissional.

O Referencial para Formação de professores relaciona as seguintes competências essenciais à atuação profissional do professor, a serem construídas de forma progressiva, coletiva, continuada servindo de parâmetros para a formação inicial:

- pautar-se por princípios de ética democrática. De fato, ao professor, pela sua ação direta com pessoas, se tornam imprescindíveis atitudes de justiça para não ferir aquele a que se propõe formar, de responsabilidade com seu trabalho para o alcance dos objetivos de participação já que não pode se alhear, assumindo compromissos solidários; é um cidadão e um profissional;
- utilizar conhecimentos sobre a realidade e contexto de sua prática educativa; são múltiplos os aspectos da realidade que influenciam e interferem em seu trabalho, desde os econômicos, culturais, políticos e sociais, não só os de sua comunidade próxima como os de seu país como um todo. Do mesmo modo, a adequação de seu trabalho deverá ter como parâmetro as características de seus alunos;
- escolher e tomar decisões relacionadas a aspectos metodológicos e didáticos com base em princípios éticos e epistemológicos, uma vez que estas decisões podem garantir ou não a eficiência e eficácia de

seu trabalho adequando às características cognitivas, afetivas e físicas de seus alunos, evitando exclusão ou discriminação;

- organizar seu espaço de trabalho de modo a conduzir seus alunos com firmeza, autoridade e confiança, ou seja manter um clima de respeito e trabalho, base sólida do relacionamento e da produtividade. Os alunos sentem-se acolhidos pela sensibilidade e autoridade do professor, que deve, então, estar constantemente propenso e atento a analisar as relações interpessoais, interferindo positivamente para melhorá-la;
- respeitar a faixa etária, a forma peculiar de aprender, interagir e desenvolver de seus alunos;
- organizar com flexibilidade o tempo e espaço e formas de agrupamento dos alunos de modo a favorecer a aprendizagem das diversas áreas do currículo e temas transversais, potencializando os materiais e recursos didáticos;
- utilizar estratégias diversificadas de avaliação, com base nos resultados, propondo sempre alternativas de intervenção pedagógica adequadas às capacidades dos alunos;
- elaborar coletivamente e acompanhar o projeto educativo da escola;
- relacionar-se eficazmente com pais e comunidade;
- comprometer-se com seu desenvolvimento profissional, estando sempre disponível para atualizar-se e propenso a mudanças;
- possuir senso de cooperativismo profissional.

MORIN (2001) preconiza que a tarefa da escola é formar cabeças bem feitas e para efetuar a há a necessidade de reformar as mentes. Considera que a tarefa de educar os educadores é de uma *minoria de educadores, animados*



pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão (MORIN, 2001, p.101).

O autor lembra Freud, que relaciona como difíceis de serem definidas três funções: a de educar, a de governar e a de psicanalisar, porque mais que funções ou profissões, são missões, esclarecendo:

O caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão (MORIN, 2001, p.101).

Esta difícil missão envolve competência, técnica e arte; preconizado por Platão, como eros, a condição indispensável a todo ensino imbrica desejo e prazer de transmitir e amor pelo conhecimento e pelos alunos.

Relacionando os pontos essenciais da missão de ensinar MORIN (2001, p.102-103) estabelece:

- *fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais e dedicar-se a eles;*
- *preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano;*
- *preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a oposta em um mundo melhor;*
- *educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes;*
- *ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade e antropológica e suas diversidades individuais e culturais bem como em sua comunidade de destino, própria à era planetária, em que todos os animais enfrentam os mesmos problemas vitais e mortais.*

Estas indicações se alicerçam em sua proposta pedagógica de formar cabeça bem feita, que transmite não o mero saber, mas uma cultura que possibilite a compreensão da condição de vida ajudando pessoas a serem viver felizes.

Em síntese, a profissionalização do professor envolve competências para a atuação nas diferentes dimensões da docência, participação na elaboração e desenvolvimento do projeto educativo da escola e atuação na comunidade profissional. A formação de um profissional de educação esperado deve priorizar estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

O Referencial indica as ações relacionadas à formação de professores, dentre elas a formação inicial (organização institucional, organização curricular e para a formação em nível médio), a formação continuada, a formação a distância e indica também as ações de formação nas Secretarias da Educação.

3.3. A Formação Continuada

A formação continuada de professores adquire, atualmente, especial relevância e destaque. A busca da qualidade de ensino e de uma escola comprometida com a equalização de oportunidades educacionais e com um ensino eficaz, que garanta a formação da cidadania e ainda a implantação de um processo de municipalização da educação, exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à continuada.



O conceito de profissionalização contínua é o destaque na LDB, uma bandeira, uma condição *sine qua non*; consagra o professor como alguém especializado, mais do que todos, em aprender, pois *somente do professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender* (DEMO, 1997, p.48); Programas de educação continuada serão estratégicos na busca da qualidade na educação, pois ninguém mais que o educador precisa estudar todo dia, eles são afetados pela necessidade de atualização de conhecimentos e competências, são obrigados a aperfeiçoar a sua arte.

BOFF, ao prefaciando a obra de ASSMANN (1998b), ressalta como a vida só tem sentido enquanto é processo de aprendizagem:

aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver. Processos cognitivos e processos vitais se encontram. São expressões da auto-organização, da complexidade e da permanente conectividade de todos com todos em todos os momentos e em todas as etapas do processo evolucionário. Conhecer é um processo biológico. Cada ser, principalmente o vivo, para existir e para viver tem que se flexibilizar, se adaptar, se re-estruturar, interagir, criar e coevoluir. Tem que fazer-se um ser aprendente. Caso contrário, morre. Assim ocorre também com o ser humano (BOFF apud ASSMANN, 1998b, p. 11-12).

RIBEIRO (1997) demarca no desenvolvimento contínuo do professor algumas etapas significativas: a de formando-candidato a professor, a de estagiário, a de professor nos primeiros anos de exercício denominada por ele por "indução profissional" e por fim, a de professor em exercício com experiência, denominada "formação em serviço".

A formação em serviço é definida pelo autor como

o conjunto de atividades formativas de professores, que vêm na sequência da sua habilidade profissional inicial e do período de indução profissional e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (RIBEIRO, 1997, p. 10).

Para esse autor, a formação continuada pode preencher lacunas de uma formação inicial deficiente (cursos, seminários – “de fora para dentro”) ou ser crescimento, desenvolvimento pessoal (interatividade, gestão participativa, trabalho em equipe).

Estas ações abrangem as próprias do exercício da função docente, as que com ela se relacionam indo até as que dizem respeito à valorização pessoal, auto-estima até aquelas que desenvolvem competências profissionais.

O mesmo autor analisa vários paradigmas que justificam a formação permanente:

- a necessidade na deficiência de formação do professor, precisando do preenchimento de lacunas deixadas na formação inicial
- a necessidade mesmo do crescimento incessante do professor como pessoa que busca uma realização mais completa de seu trabalho;
- o atendimento às mudanças impostas pela evolução social e as mudanças reais da comunidade.
- a solução de problemas pelo diagnóstico surgidos na realidade escolar, no cotidiano das escolas, buscando soluções ímpares, individualizadas, locais e institucionais, aquelas que os professores sofrem na pele e que dizem respeito aos seus problemas reais.

Um ponto da maior importância é o de dar ao professor o direito de estudar. Este direito leva-o à auto-estima, à realização pessoal e profissional e acima de tudo, concretiza uma atuação pedagógica eficaz e eficiente. O professor que não estuda sempre não é profissional no verdadeiro sentido da

palavra, uma vez que é uma profissão que se desgasta como nenhuma outra, dado que o conhecimento é reconstruído sistemicamente. O professor precisa ser eterno aprendiz.

A formação continuada se ocupa não só de atualizar conhecimentos mas também de completar uma formação, que no Brasil tem sido, por vezes, deficitária. Tem merecido particular interesse porque está em cena um profissional com necessidades concretas e imediatas. A diversidade psicossocial é uma característica inerente ao ser humano e o professor é um indivíduo de características muito variáveis e espírito mais ou menos aberto, até pela criatividade que deve procurar por na sua “arte” de ensinar. A realização de projetos que objetivam a formação continuada dos professores viu-se muitas vezes prejudicada. Grandes projetos não tiveram em geral a melhoria esperada no ensino e acabaram sendo abandonados; os professores continuam a exigir material pronto para imediata aplicação na aula, muitas vezes logo esquecidos, com o retorno à antiga rotina, sem mudanças significativas aparente.

Este tema, o da formação continuada de educadores, vem despertando muita atenção nos dias atuais. Nas últimas décadas, muitas pesquisas em educação destacam a formação deficitária de professores. Em muitas dessas investigações é apontada a grave crise dos modelos de formação e indicada a necessidade de ações diversificadas em formação continuada. Uma alternativa de ação para enfrentar esta crise é apontada por ALMEIDA e RIBEIRO (2000) através de um programa de formação continuada de educadores.

Esse quadro merece também um especial destaque em face das grandes mudanças nas políticas educacionais que estão ocorrendo nas



instâncias federal, estadual e dos municípios. A nova LDB, com propostas altamente inovadoras, exige um quadro profissional qualificado e competente para realizar os diagnósticos, propor alternativas e desencadear mudanças.

Nesse sentido, tornam-se necessárias novas representações de formação inicial e de formação continuada. Essa nova formação deve estar articulada aos novos modelos propostos hoje para a educação brasileira, que traduzem envolvimento, participação, coletividade e rompimento com concepções conservantistas.

A formação do educador efetiva-se na prática, isto é, no dia-a-dia, numa atenção diuturna dedicada a ações que por vezes podem parecer pequenas, mas que fazem grande diferença qualitativa. Na verdade, a educação não é feita de grandes projetos, mas de atividades cotidianas, que se constituem em grandes ações, que dão significado ou não ao processo ensino-aprendizagem, o que exige de cada um de nós compromisso social e ético.

Na conceituação de formação continuada, convém ressaltar que

a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2001, p.189).

Ela consiste em ações de formação dentro e fora da jornada de trabalho. Composto a jornada de trabalho há momentos de auxílio aos professores mais inexperientes, de participação no projeto pedagógico da escola, de reuniões didático-pedagógicas, de grupos de estudo, de pesquisa, de estudo de casos, de conselhos de classe ainda de integração com programas de educação a distância. Estes momentos enfatizam a partilha e reflexão sobre a prática. Fora da jornada referem-se na participação em

congressos, cursos, encontros e palestras. Caracterizam-se também como práticas relacionadas a esta formação continuada as ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, momento em que oferecem diretrizes gerais de trabalho, assistência técnica especializada, programas de atualização e aprimoramento profissional.

É relevante o papel da instituição, da própria escola, neste trabalho, em especial o da equipe de coordenação pedagógica. São momentos de grande riqueza nos quais esta equipe presta assistência pedagógica-didática aos professores, coordena reuniões e grupos de estudo, auxilia na avaliação do trabalho - desde a organização escolar até o rendimento dos alunos, traz materiais e propostas inovadoras, acompanha as aulas etc.

A formação continuada tem o sentido de produção e construção, pelo profissional, de seu próprio conhecimento para uma educação permanente, fundamentada em valores conforme comenta Barroso, uma "*formação centrada na escola*" (BARROSO, 1997: 74). Uma formação que faz da escola o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos (BARROSO, 1997, p.74). Para isso, há necessidade, como afirma o mesmo autor de *uma reflexão dos professores sobre as suas práticas no contexto global que envolve a organização no seu conjunto e as relações com o meio anterior* (BARROSO, 1997, p.74).

Da relação entre as formas de organização da escola e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores há uma reciprocidade: as pessoas podem mudar aprendendo com a organização e esta, também



pode mudar, aprendendo com as pessoas. É possível a criação de novos comportamentos, de novos hábitos e de uma nova cultura organizacional.

Fundamentada assim, em três eixos básicos de reflexão, uma escola de qualidade, competente para garantir a todos um ensino eficaz, organizada pela municipalidade que a prioriza e valoriza e ministrada por professores em constante formação, nos propomos a seguir a registrar o caminho percorrido no presente trabalho de pesquisa.

A formação continuada dos profissionais da educação, numa análise de CANDAU (1997) tem em sua história, várias formas de realização entre elas a volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis de especialização, a freqüência a cursos promovidos pelas secretarias, participação em simpósios, congressos, encontros, palestras. Esta perspectiva de reciclagem de professores, significando voltar à escola, muito comum nos dias de hoje, focaliza a universidade como um lugar privilegiado de conhecimento.

A contribuição de CANÁRIO (1995) é relevante ao ressaltar a tendência generalizada atual de descoberta da escola como ambiente privilegiado desta formação, evidenciada nas expressões como em projeto educativo da escola, autonomia da escola, formação centrada na escola. O estabelecimento de ensino passa a ser encarado como organização social inserida num contexto local singular, com identidades e culturas próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados, que funciona como filtro mediador entre a administração e os professores. Isto implica em novas formas de gestão, novos modos de organizar os processos de trabalho, especialmente na atuação da equipe, o que torna indissociável capacidade individual das



capacidades coletivas O projeto do estabelecimento ganha em importância configurando-se como um instrumento essencial de uma gestão estratégica.

trata-se, então, de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aqui a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adoção de uma estratégia formativa "centrada na escola" (CANÁRIO, 1995, p.11).

A formação é então encarada como um processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por par dos professores, que coletivamente aprendem, produzindo novas formas de ação individual e coletiva.

As formas possíveis desta realização priorizam a resolução de problemas, enquanto há o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas: desenvolvimento de projetos, funcionamento dos órgãos de gestão e orientação educativa, reforço do potencial formativo do ambiente de trabalho, interação comunicativa entre escolas.

Compete à escola as responsabilidades de planejar estrategicamente a formação, para tanto necessita:

- dar um sentido estratégico a esta formação para que seja permanente e não ação isolada, pensando não em transmitir conhecimentos e informações mas sim na resolução de problemas e ainda visualizando uma longa duração planejada plurianualmente;
- favorecer a inserção social da formação através de vivências significativas, não apenas freqüentar cursos para obtenção de pontos para classificação;

- estimular a função crítica da formação colocando o professor em situações de tomada de decisões, produção de materiais pedagógicos, construção de sua autonomia;
- desenvolver dispositivos de autoformação;
- constituir-se como um interlocutor com o exterior, mobilizando recursos e apoios externos.

A equipe da escola fica assim comprometida com um projeto de formação continuada de professores, ressaltando-se as figuras das lideranças nas pessoas do diretor de escola e coordenador pedagógico.

No Brasil, um trabalho objetivando a formação continuada de educadores tem merecido destaque e atenção de universidades e outras instituições superiores em suas funções de extensão universitária envolvendo secretarias e departamentos municipais de educação, a exemplo do que é exposto nesta investigação, no momento exposição de realizações efetuadas em âmbitos municipais, trabalho este do qual participamos efetivamente.

Nessa investigação, este e os dois capítulos anteriores, foram dedicados à fundamentação teórica relacionada às idéias de educação e ensino de qualidade, municipalização e formação de professor, idéias estas que ajudaram a definir com precisão o problema da investigação e os objetivos a conseguir, orientaram também a tomada de decisões relativas à metodologia de pesquisa (tipo de pesquisa, coleta de dados), sinalizando e alertando, como pano de fundo, para a percepção de critérios de análise definidos a partir da categorização dos dados.

No capítulo a seguir será apresentado o caminho percorrido no desenvolvimento deste trabalho que procura investigar o empenho do poder



municipal na viabilização da formação continuada de professores de suas redes municipais.

CAPÍTULO 4

Trajeto da Pesquisa: O Caminho Percorrido

Este capítulo apresenta o caminho percorrido durante a pesquisa e o desenvolvimento da tese. O capítulo está dividido em duas partes: a primeira apresenta o percurso da pesquisa e a segunda apresenta o desenvolvimento da tese.

CAPÍTULO 4

Trajetória da Pesquisa: O Caminho Percorrido

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO et al., 1994, p.16).



Retomando o objeto da pesquisa foi o registro e caracterização das expectativas e realizações de algumas Secretarias Municipais do Estado de São Paulo em seu projeto de viabilização de fornecer oportunidades de formação continuada aos seus professores.

A pesquisa é definida como uma investigação qualitativa uma vez que o trabalho realizado corresponde a algumas características desta investigação citadas por BOGDAN e BIRLEN (1994). A fonte direta de dados foi o ambiente natural. Foi dedicada grande quantidade de tempo às Secretarias Municipais e a algumas escolas, o que viabilizou um contato direto do investigador com pessoal técnico-pedagógico e administrativo, diferentes membros da gestão municipal e com professores, ocorrendo também observação de momentos de reuniões e conversas informais. A busca pela significação do contexto foi valorizada para melhor interpretação do fato estudado. Nada foi considerado trivial, pelo contrário, todo foi considerado como pistas esclarecedoras, como o local estabelecido na Secretaria ou escola para reuniões de estudo, a permanência dos envolvidos na sala de reunião sem muitas saídas, o lanche preparado e servido com esmero, etc. Foi dada ênfase ao processo desenvolvido no trabalho de formação continuada de professores nos municípios e qual o significado que é dado a esta formação, por todos os envolvidos. Foram coletados dados através de anotações em bloco de apontamentos, documentos, planos de trabalho e questionários. Embora haja, *a priori*, o estabelecimento de quadros orientadores para levantamento de dados, não houve uma hipótese previamente estabelecida; das respostas dadas é que emergiram categorias de análise. Com o objetivo fixado na



captação dos significados da formação continuada em educação dados pelos professores, a compreensão dos seus pontos de vista e suas percepções foram muito valorizadas e fonte maior dos dados.

Foram analisadas as percepções reveladas pelos gestores municipais sobre o trabalho desenvolvido visando a formação continuada dos professores dos municípios, com a caracterização do perfil do professor esperado nesta formação, relacionadas às atividades desenvolvidas neste sentido, esclarecido como estas atividades programadas podem culminar no aperfeiçoamento dos professores e como podem ser avaliados os trabalhos e ações desenvolvidas.

Os professores foram levados a se questionarem sobre o significado que atribuem à formação continuada de educadores e levados a precederem uma avaliação do trabalho desenvolvido pelos órgãos de liderança, seja Secretaria Municipal, seja Departamento de Educação das Prefeituras Municipais quanto ao trabalho desenvolvido visando esta formação contínua de educadores.

4.1. Questões Centrais

Algumas questões foram formuladas para que orientassem a pesquisa:

- compromisso com a formação continuada de professores. Realizações, perspectivas e atitudes das lideranças municipais. Secretários Municipais de Educação. Diretores, e Coordenadores Pedagógicos e ainda professores em seus locais de trabalho estão compromissados com esta formação? Os professores entendem a necessidade desta formação? Sabem apontar ações que a favorecem? Há um projeto

organizado ou são ações dispersas? Estão atrelados a um Projeto de Educação no Município?

- A estrutura organizacional da Secretaria possível até o momento:
 - Instituição e Atuação do Conselho Municipal de Educação (inciso IV do Art. 4º da Lei 9.424/96 (Fundão).
 - Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal.
 - Especificação do “sistema municipal de educação” – caracterização da rede municipal: creches, educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos: número de alunos, caracterização dos recursos humanos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários); caracterização do espaço, das instalações e dos equipamentos.
- Verbas disponíveis: aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei 9.424 de 24/12/1996).
- Como está organizada a formação continuada de professores pela Prefeitura Municipal.

4.2. O Campo de Trabalho e o Universo da Pesquisa

Foram tomadas decisões relacionadas ao campo de trabalho e quanto ao universo da pesquisa.

A determinação do número e a escolha dos municípios a serem analisados para viabilizar a identificação, na prática, da organicidade de uma Secretaria Municipal ou Departamento Municipal de Educação e com ela, por



ela e através dela a identificação de concepções praticadas, mecanismos e procedimentos utilizados relativos à formação continuada de professores, foco do presente estudo, se deu tendo como referencial que dois casos seria número significativo dado o limite da pesquisa e a quantidade, a diversidade e a multiplicidade de dados envolvidos.

Para efetuar este estudo foi necessário escolher dois municípios o que implicou em preterir outros; confia-se que as conclusões *poderão ser diferentes, mas não necessariamente, mais ou menos válidas* (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.85).

A escolha por Parapuã e Marília se fundamenta em que:

- há uma diversidade organizacional e estrutural no processo de municipalização do ensino entre as duas Prefeituras, que envolve entre outros aspectos, o relacionado ao número de alunos, de escolas, de professores, níveis e modalidades atendidas, do que advém formas diferenciadas de sistematização do trabalho, fato que privilegia uma amostra significativa deste processo de municipalização no estado de São Paulo;
- há uma história vivida de atendimento à educação bastante diferenciada nos dois municípios, que motiva, ou não, a efetivação e amplitude deste atendimento;
- há condições favoráveis para a realização de projetos de formação continuada de professores;
- há uma afinidade pessoal da pesquisadora com ambos os municípios: reside em Parapuã e nele atua como professora primária, professora do antigo ginásio estadual, professora do curso de magistério, diretora de



escola e supervisora de ensino, além de estar envolvida com a formação continuada de educadores, por atuar na Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz, responsável, hoje, em parte, pelo projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal visando a formação continuada de educadores; é nascida e estuda em Marília.

4.3. Procedimentos de Coleta de dados

Foram utilizados os seguintes procedimentos para a obtenção dos dados: O contato inicial foi com a liderança educacional em Marília, deu-se através do supervisor de ensino. Houve o cuidado de, por contato telefônico, solicitar audiência prévia. Assim, a 23 de março de 2001 apresentei-me como pesquisadora, solicitando verbalmente autorização para efetuar a pesquisa, sendo atendida, prestativamente pelo senhor supervisor de ensino.

Várias visitas foram feitas à Secretaria, participando de reuniões, conversando com elementos da Equipe Multidisciplinar e Supervisor de Ensino.

Houve retorno a 28 de março de 2001 e num contato com a Coordenadora da Educação Infantil, professores e equipe multidisciplinar da Educação Infantil, foi possível obter dados sobre relatórios e projetos dos trabalhos realizados em anos anteriores e atual e ainda dados relacionados à caracterização da rede infantil.

A 10 de maio de 2001 o encontro oportunizou contato com membros da Coordenadora Pedagógica do Ensino fundamental resultando na obtenção de dados sobre este nível de ensino.



4.4. Questionários

Tratando-se da realização de um estudo sobre formação continuada de toda uma rede municipal de educação, e que se pretendia abrangente, minucioso, optou-se por três questionários.

O primeiro questionário (Anexo 1) para se traçar o Perfil do Responsável pela Educação no Município, objetivou caracterizar o profissional responsável pela Secretaria ou Departamento de Educação municipais. Quem é este profissional, qual sua experiência e formação, quais suas concepções acerca da formação continuada de professores, quais as dificuldades e expectativas expressas no seu fazer administrativo, caracteriza, portanto, o perfil dos responsáveis técnicos e gestores da Rede Municipal de Educação. Numa primeira parte identifica dados relativos à formação pedagógica, experiência profissional, critérios para a escolha do cargo e tempo de serviço, numa segunda parte busca captar os objetivos estabelecidos e as ações realizadas em seu trabalho em relação à formação continuada dos professores.

Este questionário foi entregue à profissional responsável pela Secretaria de Educação de Marília e ao supervisor de ensino e às duas Diretoras de Escolas Municipais do município de Parapuã, também responsáveis pelo Departamento de Educação da Prefeitura, dada a inexistência de Secretaria Municipal.

O segundo (Anexo 2) consistiu em um questionário com perguntas que permitiram a caracterização da infra-estrutura da instituição ou órgão municipal. Seu preenchimento envolveu a secretária municipal, um supervisor de ensino em Marília, e duas diretoras de escola de Parapuã. Este instrumento forneceu



dados relacionados a: criação da Secretaria ou Departamento que são formas distintas de organização nos diferentes municípios, estrutura administrativa e pedagógica das redes educacionais, níveis de ensino atendidos, número de escolas, alunos, professores e funcionários. Dados sobre o estatuto de magistério, planos de carreira, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) mereceram também a atenção nesta caracterização, além de projetos realizados com o objetivo de propiciar formação continuada à Equipe Técnica e totalidade de professores.

O terceiro (Anexo 3) foi enviado aos professores municipais para colher informações referentes à formação continuada, captando sua percepção sobre a relevância da formação continuada para a melhoria de sua atuação profissional, além de conhecer as características funcionais destes profissionais. Foram entregues à totalidade de professores, coordenadores pedagógicos dos municípios estudados.

Quadro 1: Número de questionários enviados e recebidos

	Município			
	Marília		Parapuã	
	Questionários distribuídos	Questionários obtidos	Questionários distribuídos	Questionários obtidos
Dirigentes Municipais	2	2	3	3
Professores e Coord. Pedagógicos	656	238	26	26
Total	658	240	29	29

Fonte: pesquisa



Em Parapuã, o preenchimento aconteceu, individualmente, porém, em reunião pedagógica, tendo sido convidados, pela direção da EMEI, os professores responsáveis pelas creches municipais, que também os responderam, ocorrendo assim, um alcance total aos professores do municípios, além do esperado, dado a participação dos professores das creches.

Houve total receptividade e interesse no preenchimento dos questionários. Foi viabilizado um momento de reunião nas escolas EMEF e EMEI, facilitando o contato com professoras, coordenadora e diretoras. A EMEI convidou também os profissionais envolvidos em creches e educação supletiva para participação. Neste contato foi ressaltada a importância da pesquisa e com isso, incentivada a participação. O fato de terem participado, dias atrás, de um curso de atualização promovido pela Prefeitura Municipal com a UNESP de Bauru, foi também um dado relevante para esta receptividade e interesse. Os questionários foram preenchidos no momento da reunião, individualmente, tendo havido grande preocupação da pesquisadora na não interferência e na criação de um clima de liberdade, honestidade, seriedade e comprometimento.

Em Marília, os formulários foram entregues na Secretaria da Educação, um para cada professor de todas as escolas, no momento de reunião semanal de coordenadores pedagógicos das EMEFs e diretores de escolas das EMEIs, que foram assim os portadores aos professores.

Paralelamente à aplicação dos questionários foram coletados documentos referentes aos órgãos pesquisados: organogramas, projetos.

Foi possível também a participação em reuniões e cursos nas Secretarias Municipais ou Escolas.



O contato com Marília se deu em vários momentos, dias 23, 28 de março, 10, 12 e 17 de maio de 2001, 13 e 25 de junho de 2001, viabilizando um contato direto com funcionários, equipe técnica, supervisor de ensino, secretária municipal, possibilitando observação da dinâmica de trabalho, relacionamento, organização estrutural da Secretaria e ainda a participação em reuniões da equipe técnica da Secretaria com os professores coordenadores pedagógicos e participação em oficinas de trabalho oferecidos pela equipe técnica aos professores.

Em Parapuã, em 29, 30 e 31 de março houve a participação em curso oferecido pela Prefeitura, dentro do Programa de Formação Continuada de Educadores da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp; e, em outros momentos, houve o contato com as diretoras das escolas, EMEI e EMEF além da participação em reuniões pedagógicas realizadas com todos os professores, momento em que foram esclarecidos os objetivos, entregues e preenchidos os questionários.

4.5. Fases da Pesquisa

O trabalho obedeceu às seguintes etapas, fases ou momentos principais em seu percurso e realização:

- fase preparatória: uma vez escolhidos os municípios a serem investigados, estabelecidos os objetivos, as questões centrais, importava definir a sistemática de trabalho em campo, na coleta de dados. Através de contato telefônico foi solicitada audiência junto aos dirigentes municipais. Uma vez agendado, o contato deu-se para solicitar autorização para a realização da



pesquisa no âmbito das redes municipais, momento em que foram expostos os objetivos do trabalho. Houve receptividade e a colocação de condições favoráveis à realização: em Marília, houve o convite e permissão para participar de reuniões, que são semanais, da equipe técnica da Secretaria com os coordenadores pedagógicos das escolas, estes foram então os intermediários no envio dos questionários aos professores. Em Parapuã, houve o convite para integrar reuniões pedagógicas das escolas. Nesta fase foram elaborados os questionários.

A investigação revestiu-se, portanto de uma busca de dados sobre as pessoas, dados qualitativos e quantitativos sobre a realidade escolar em relação à formação continuada em educação. Foram obtidos em entrevistas, conversas informais aparentemente despretensiosas, questionários, análise de documentos, participação em reuniões e observação. Algumas questões foram abertas, buscando captar concepções muito pessoais, singulares, idiossincráticas dos entrevistados, como as relacionadas à significação de formação continuada em educação, a visão que possuem sobre o trabalho desenvolvido para este fim; outras questões são fechadas como as relacionadas à caracterização, tempo de serviço, etc.

- Fase de realização: o trabalho de campo se realizou através de várias visitas às secretarias e caracterizou-se pelo cuidado de que os objetivos da pesquisa fossem bem esclarecidos. A solicitação para o preenchimento de questionário teve o cuidado de não impor prazos, para que acontecesse naturalmente. Por vezes, o contato foi adiado, para que não houvesse interferência no trabalho programado e rotineiro da instituição. Os questionários às professoras, em Marília, foram enviados envelopados e etiquetados, via



Secretaria, tendo havido um contato prévio com a equipe técnica e as coordenadoras pedagógicas das escolas; não houve retorno total destes envelopes. Em Parapuã, uma rede de pequeno porte, foi possível o contato direto com todas as professoras, em reunião e, portanto, uma abrangência da totalidade dos professores. Quanto às lideranças, em Marília, nem sempre a equipe técnica estava completa no momento do encontro, porém o contato com a Secretária e o Supervisor foram bastante facilitados.

- Fase de sistematização: referente ao processamento e organização dos dados obtidos, tabulação, construção de categorias. A análise buscou o sentido, o significado das respostas, indagando sempre porque foram dadas determinadas respostas e em que frequência apareceram.

4.6. Procedimentos de Análise dos Dados

As respostas foram tabuladas, sistematizadas, organizadas em quadros, quando relacionadas a aspectos quantificáveis, estruturais e agrupadas por categorias de análise quando relacionadas a aspectos qualitativos, para facilitar a análise.

Esse trabalho de levantamento de dados teve como referência e modelo idealizado, elaborado e aplicado num estudo realizado em pesquisa etnográfica (ALMEIDA, 1993/1994) e escolhido para utilização nesta pesquisa, pela sua eficácia na estruturação do trabalho de levantamento e análise de dados expostos a seguir, em quadros orientadores para a análise dos dados obtidos.



Quadro 2: Categorias das percepções dos profissionais da educação quanto à formação continuada e respectivos objetivos

Categorias	Objetivos
1. Significado de formação continuada	1. Verificar o significado do termo "formação continua" para: a) Dirigentes municipais b) Professores/coordenadores 2. Relacionar: a) concepções dos dirigentes com concepções dos professores e coordenadores
2. Finalidade da formação continuada	Verificar qual a finalidade que dirigentes e demais profissionais atribuem à formação continuada.
3. Atividades realizadas	Verificar incidência de atividades realizadas no município visando a formação continuada de professores e: a) Tipo de atividade b) Interesse e frequência dos professores c) Atendimento aos objetivos propostos d) Época de realização e) Critérios de avaliação f) Temas estudados
4. Recursos financeiros	Verificar a procedência e aplicação de recursos financeiros utilizados.
5. Dificuldades e/ou problemas deparados na programação e realização de atividades de formação continuada de professores	1. Verificar as dificuldades e ou os problemas que a Instituição enfrenta em relação a a) Programação de atividades b) Realização de atividades 2. Verificar as dificuldades e ou os problemas que os professores enfrentam para a frequência e participação nas atividades programadas.
6. Expectativas quanto à formação continuada de professores em nível municipal	Verificar as expectativas futuras para a melhoria do trabalho relacionado à formação de professores nos municípios.

Este quadro orientou a coleta de dados relacionados à significação e finalidade de formação continuada expressa pelos profissionais pesquisados, buscando relacionar as significações dos diferentes profissionais, seja secretária, professores coordenadores e professores das classes de EMEI e EMEF; direciona também a análise do trabalho realizado enfocando a relação das atividades programadas, verbas utilizadas para este fim, dificuldades encontradas, frequência e interesse dos professores, tentando, captar ainda as expectativas futuras do município na realização deste projeto junto ao seu quadro de profissionais.

O quadro a seguir sistematiza a identificação da Secretaria ou Departamento de Educação, quanto à existência e funcionamento do Conselho Municipal de Educação, quanto a profissionalização da carreira do professor na rede municipal, quanto à caracterização da rede municipal relacionando aos níveis e modalidade de ensino atendidos, número de escolas, professores e alunos.



Quadro 3: Aspectos para análise da Infra Estrutura das Redes Municipais

Aspectos	Objetivos
1. Identificação da entidade	Verificar se os municípios contam com Departamento ou Secretaria Municipal, identificando a diferenciação entre ambas as formas de organização e as razões de sua existência.
2. Conselho Municipal de Educação	Verificar a formação e funcionamento do Conselho Municipal de Educação a) Data de criação, fundamento legal, constituição, funcionamento.
3. Estatuto do Magistério	a) Verificar a existência ou encaminhamento de propostas para efetivação do Estatuto do magistério.
4. Recursos Financeiros	a) Verificar dos recursos financeiros: origem, aplicação na formação continuada de professores
5. Caracterização da Rede Municipal de Educação	1. Verificar a Constituição da rede municipal Quanto a número de: a) Escolas b) Alunos c) Professores d) Outros profissionais a) Atendimento educacional quanto aos diversos níveis e modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, outras modalidades.

Ambos os quadros (Quadro 2 e 3) orientaram a elaboração dos questionários e serviram de suporte para o levantamento de dados.

No próximo capítulo serão apresentados e discutidos os dados levantados no estudo das Secretarias Municipais de Educação de Parapuã e Marília.

CAPÍTULO 5

O Sistema Municipal de Educação como Espaço de Formação Contínua de Professores

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma idéia simplista, não apenas os professores aprendem como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial, aprendem a sua profissão.

Rui Carneiro
Universidade de Lisboa

A municipalização do ensino no Brasil já tem uma história de conquistas e realizações. Assim, é possível, hoje, constatar a existência de sistemas municipais de educação com estrutura administrativa, financeira e pedagógica em condições para os municípios assumirem, com responsabilidade a educação formal. Progressivamente, as Prefeituras Municipais têm assumido este encargo, em especial, o nível da educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, comprometendo-se, também, com a mesma responsabilidade com a formação continuada de seus professores.

Esta pesquisa focaliza, testemunha, registra e analisa os esforços de dois municípios paulistas na concretização desta formação profissional dos professores, visando o desenvolvimento da educação básica, com a expansão de ofertas educacionais e um ensino de qualidade.

Embora este trabalho tenha este objetivo específico, acredita-se ser conveniente, para contextualização, identificar, em grandes linhas e de maneira sucinta, os municípios e suas redes de ensino, para então, fixar o objeto de análise, o projeto educacional de formação continuada de professores. Ou seja, para a compreensão do que se faz na formação de professores é relevante o conhecimento da estrutura, da organização e da gestão do sistema educacional. É relevante, também conceber a organização escolar como uma instituição aberta, dinâmica, construída dia a dia pelos que nela atuam. Neste sentido, os dados coletados junto a dois municípios paulistas, Marília e Parapuã, possibilitaram uma análise do projeto educacional no que se refere à formação continuada de professores dos sistemas municipais, pela caracterização da estrutura administrativa e pedagógica destes sistemas educacionais.



Os municípios estudados foram escolhidos, estrategicamente, pela diferenciação estrutural: Parapuã, considerado de pequeno porte, menos de 15.000 habitantes e Marília, uma cidade - centro para a região, especialmente nos aspectos industrial, comercial, hospitalar e educacional. Tal situação faz com que a realidade estudada seja bastante diversa dadas as características e peculiaridades de cada município.

Localizam-se ambos no Estado de São Paulo (Figura 1).

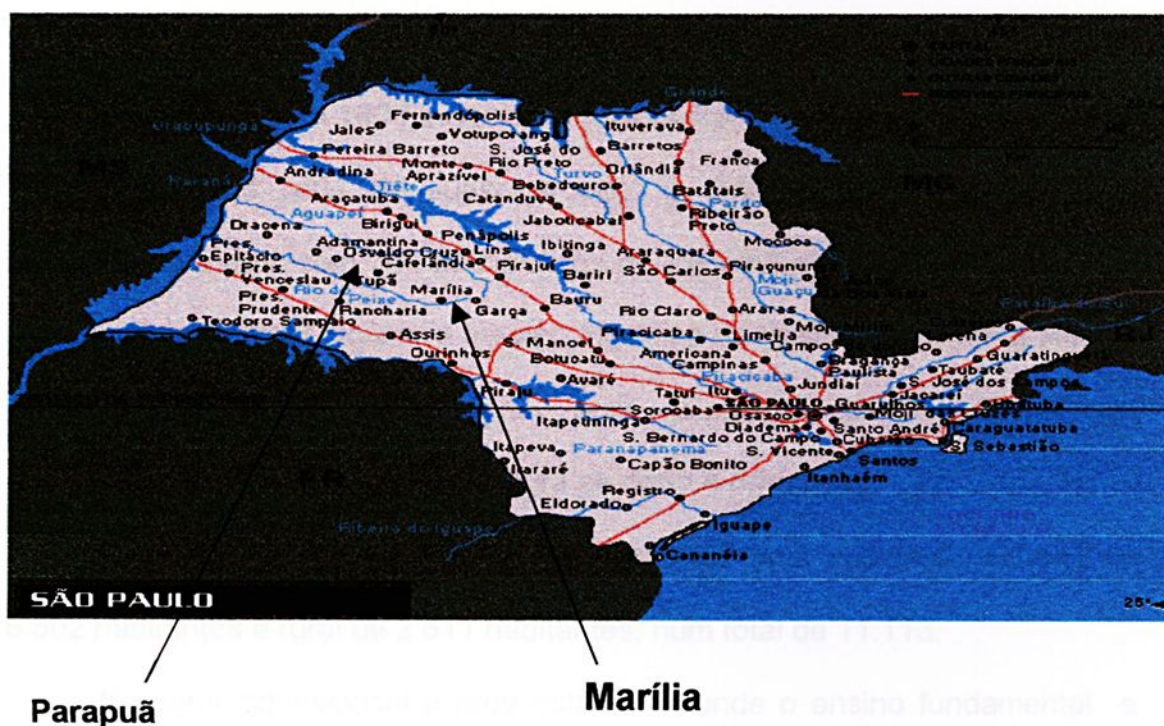


Fig. 1: Mapa do Estado de São Paulo com a localização de Parapuã e Marília

Parapuã é município que se localiza a oeste do Estado de São Paulo em uma altitude de 470 metros, distante a 560km da capital e a 140 km de Marília ocupando uma área de 381 km². Fica no encontro das rodovias Assis Chateaubrian, nº 425 que liga Presidente Prudente a São José do Rio Preto com a Comandante João Ribeiro de Barros, nº 294 que liga Panorama – Bauru.

no que se chama Trevo de Parapuã, motivo pelo qual recebe grande número de ônibus diários. Tem 580 km de estradas municipais ligando bairros e cidades vizinhas, sendo 40 km destes, asfaltados.

Foi fundado com o nome de Canaã, (antigo nome da Palestina, designada na Bíblia por ser prometida a Moisés) e considerada pelo fundador, Luiz de Souza Leão, como terra da promessa, metas de sonhos e ambições. A emancipação política deu-se pelo Decreto 14.334 de 30 de novembro de 1944.

Possui como centro de trabalho duas grandes empresas: CASUL – Cooperativa Agrária de Cafeicultura do Sul de São Paulo, que possui cerca de 1500 associados, com 140 funcionários envolvidos na cultura do café e do látex e uma pequena rede de supermercado; a DACAL, Destilaria de Álcool Califórnia Limitada, com 700 funcionários no trabalho agrícola e industrial com a produção de álcool, açúcar e melaço; no ramo da metalurgia, a firma Ramon Empreendimentos produz material para telefonia; conta também com agricultura, produção de mel, avicultura de corte e para ovos.

Hoje, segundo o censo de 2000, abrange uma população urbana de 8.502 habitantes e rural de 2.611 habitantes, num total de 11.113.

No setor educacional a rede estadual atende o ensino fundamental e médio, a rede municipal atende a educação infantil, no nível de pré-escola havendo para este nível, também uma escola de iniciativa privada; instituições filantrópicas e comunitárias atendem à educação infantil, em creches, com a colaboração da Prefeitura Municipal.

É considerado município de pequeno porte.

Marília situa-se no espigão mais ocidental da Serra dos Agudos, entre os rios Peixe e Feio, no Estado de São Paulo a 457 km da capital e surgiu e se



desenvolveu graças à cultura do café, com o nome de Alto Cafezal, distrito de Cafelândia, tendo passado a município em 04/04/1929 e a comarca em 27/06/1933.

A cidade, de traçado moderno, é servida por mais de 900 km de estradas municipais, com acesso a ampla rede de rodovias estaduais e federais e dispõe de aeroporto nacional.

A atividade agrícola compreende as culturas de café, milho, arroz, feijão e amendoim. O setor pecuário conta com a criação de gado de corte.

No setor secundário é o maior centro industrial do centro oeste paulista na produção de alimentos, principalmente de óleo vegetais, torrefação de café, metalurgia, fabricação de máquinas agrícolas e embalagens.

Nas décadas de 40 a 60 sua infra-estrutura baseava-se na agro indústria; em meados de 70 houve novo ciclo com a implementação de indústrias e seu terceiro ciclo de desenvolvimento está hoje baseado na instalação de universidades que polarizam os jovens da cidade e região, num raio de 100 km, além de outros estados brasileiros.

A educação é atendida em todos os níveis e modalidades de ensino, por rede estadual, municipal e privada.

É considerado município de médio para grande porte.

5.1. Caracterização das Redes Municipais

Para a caracterização das redes municipais nas quais os professores atuam são registrados alguns dados, que espelham a infra-estrutura das Redes Municipais.



Nosso objetivo aqui é apresentar, mesmo de que de forma sucinta, a organização administrativa das redes municipais estudadas. Para a própria sobrevivência da instituição ela deve prescrever e estabelecer regulamentos específicos orientadores de suas atividades, considerado como o aspecto burocrático da organização.

A LDB 9394/96, no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, especifica o compromisso de cada esfera administrativa no atendimento escolar, e no Título IV orienta a Organização da Educação Nacional. Neste sentido, define e relaciona as incumbências das várias esferas administrativas. No Artigo 11, determina como responsabilidade dos municípios organizarem seus próprios sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados, exercerem ação distributiva em relação às escolas, baixar normas complementares para seu sistema de ensino de ensino, além de autorizar, credenciar e supervisionar as suas escolas. Complementa, no Artigo 18, a estrutura do sistema municipal.

A partir de 1996, pudemos então vivenciar no sistema educacional brasileiro, nova e dinâmica estruturação, em especial, nos municípios, modificando a filosofia da administração da educação no Brasil. É significativo o salto qualitativo que foi dado, pelos municípios, sejam de pequeno ou de grande porte, no que tange à organização escolar, implicando num novo olhar sobre formação do aluno, centrado na qualidade do ensino, no sucesso da aprendizagem, no trabalho coletivo, compartilhado, sinalizando e pontuando uma nova ordem de gestão escolar.

Quanto à Identificação da Entidade que gerencia a educação nos municípios observa-se, conforme organograma que, em Marília há uma



Secretaria Municipal, instalada concomitantemente com outras secretarias, baseada na Lei Orgânica do Município, devidamente estruturada, enquanto em Parapuã a forma de organização possível é a de Departamento de Educação, dirigido diretamente pela Prefeita Municipal, assessorada pelas diretoras da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e da EMEF (Escola Municipal do Ensino Fundamental).

A Secretaria de Marília conta com assessorias técnica e administrativa, com equipes pedagógicas, supervisão escolar para o ensino fundamental, setores de Psicologia, Fonoaudiologia, setores específicos de merenda, almoxarifado, expediente, transporte.

O processo de municipalização do ensino não se acha concluído, pelo contrário, está em processo, aperfeiçoando-se, consolidando-se, exigindo cada vez mais a participação da comunidade. Os sistemas educacionais necessitam de uma estrutura organizacional que garanta essa participação popular, sendo a constituição de alguns conselhos municipais uma garantia desta colaboração popular, dentre eles: Conselho Municipal de Educação; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; Conselho Municipal de Acompanhamento de Controle Social do Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

As figuras a seguir ilustram a estrutura administrativa educacional destes municípios.



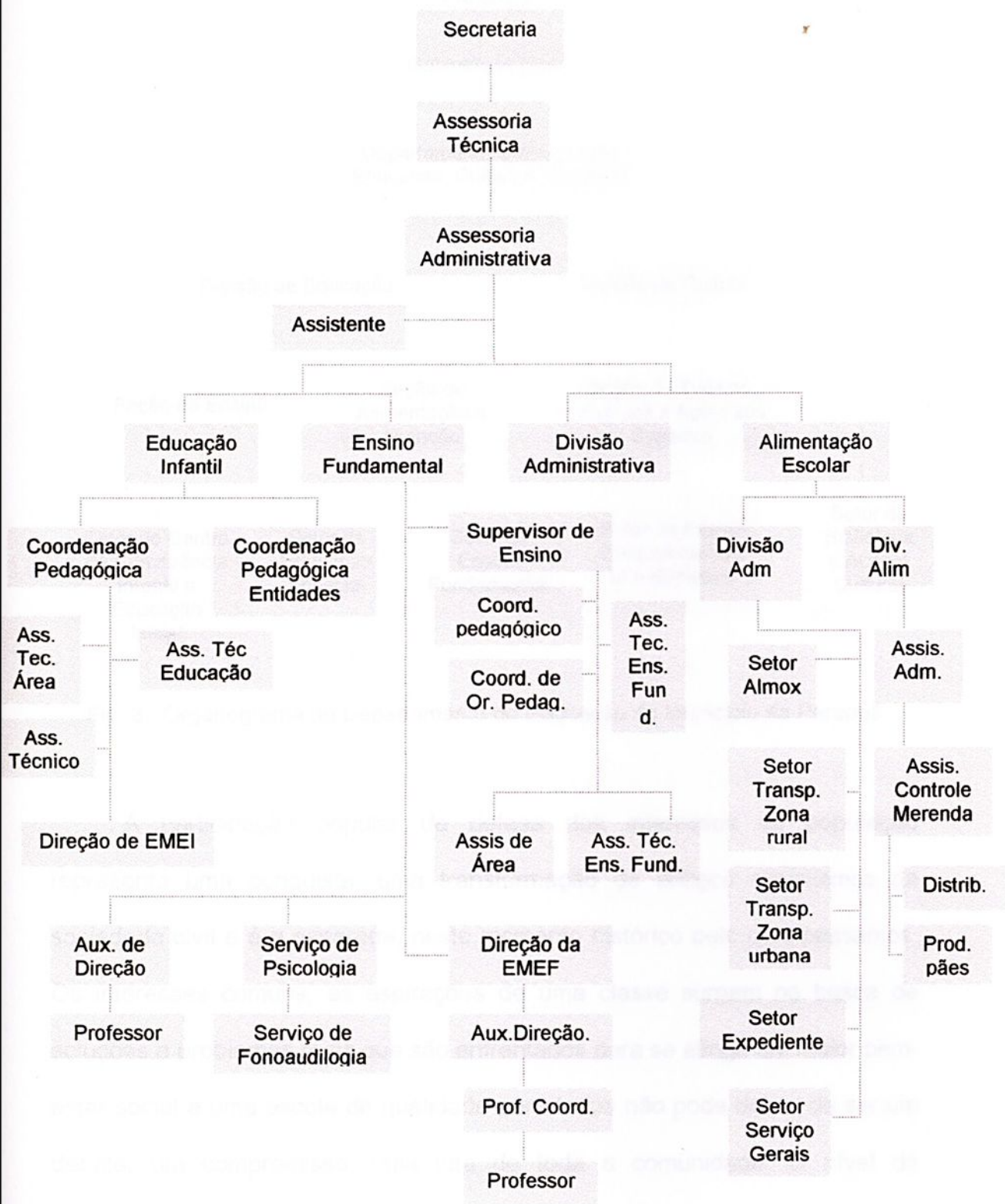


Fig. 2: Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Marília.



Fig. 3: Organograma do Departamento de Educação do Município de Parapuã

A participação popular da defesa dos interesses da população representa uma conquista, uma transformação de antigos organismos da sociedade civil e é a esperada, neste momento histórico pelo qual passamos. Os interesses comuns, as aspirações de uma classe surgem na busca de soluções a problemas reais que são enfrentados para se atingir um maior bem-estar social e uma escola de qualidade para todos não pode deixar de ser um debate, um compromisso, uma luta de toda a comunidade. O nível de organização da população, a nosso ver, está aumentando, com a pressão de fora para dentro, expressando uma preocupação com a transformação da escola e da sociedade.

Verificamos em nossa trajetória educacional, em especial enquanto diretora de escola pública por mais de dez anos e na década de 70, o grande salto qualitativo dado, de lá para cá, em termos de participação comunitária na escola. Havia na época, uma dificuldade muito grande em conquistar a participação de pais para estruturar a Associação de Pais e Mestres, como se a escola fosse responsabilidade maior e única do diretor, dos governantes e eles, pais, pouco poderiam contribuir. Parecia que a escola poderia fechar-se à comunidade, como um clube fechado e continuar, assim funcionando com razoável grau de aceitação, em que os professores recusassem o diálogo com os pais, entendendo que a presença deles na escola apenas servia para tumultuar os trabalhos, sem nada trazer de positivo.

Esta atitude de completo distanciamento entre escola e ambiente vem sendo substituída ultimamente por uma nova maneira de entender o relacionamento que deve ser mantido entre a escola e a comunidade, favorecido por vários fatores, entre eles a compreensão de que os objetivos buscados pela escola não se esgotam dentro de suas paredes, mas advêm de uma realidade mais ampla, em que se incluem não só a comunidade, como a sociedade como um todo. Se é da sociedade e da comunidade que provêm as idéias que dão sentido ao trabalho realizado pela escola não se pode pretender mantê-las alheias às atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Ambos os municípios têm estruturado e em pleno funcionamento o Conselho Municipal de Educação atendendo a Lei Estadual nº 9143, de 9 de março de 1995 que estabeleceu normas para a sua criação, composição, atribuições e funcionamento, a Deliberação CEE nº 9/95, que dispõe sobre as suas competências. Este Conselho tem papel relevante na estrutura



educacional dos municípios dadas suas atribuições básicas: fixar diretrizes para a organização do sistema municipal, colaborar com o Poder Público Municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação e zelar pela educação no município. A informação obtida é a de que os membros são atuantes e há reuniões constantes com debates e decisões úteis ao assessoramento do trabalho educacional numa atuação sistemática para institucionalizar a preocupação municipal com a educação, decorrendo assim visíveis conseqüências para a melhoria do trabalho educacional.

O Conselho Municipal de Educação foi criado, em Parapuã, por Portaria número 4.229 de 3 de novembro de 1999 e em Marília, pela Lei Orgânica do Município, regulamentado pela lei 4321/97. Compõem também a estrutura organizacional da educação nestes municípios, outros conselhos, a saber: Conselho Municipal de Alimentação Escolar, Conselho Municipal de Acompanhamento de Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Apenas no ano de 2001 é que foi instituído, em Parapuã, o Conselho Tutelar da Criança e Adolescente – ECA; a partir de 1º de outubro este Conselho está atuando no município, composto, como determina a legislação específica, de 5 membros, nomeados por concurso.

O Conselho Gestor dos Recursos do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi instituído, em Marília, pela Lei Municipal 4337/97.

Sabemos que o centro das preocupações na administração financeira da educação, além das fontes de recursos, passou a ser, a partir de 1996, a maximização e otimização dos recursos aplicados, com a devida fiscalização. A

partir de 1996, o governo federal começou a estruturar novos mecanismos de financiamento para o ensino. Uma nova estrutura legal foi aprovada abrangendo a criação do Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, entendendo-se que é preciso investir mais e melhor em educação, uma vez que mais que as riquezas do solo, do ar ou das águas, a maior riqueza de um país está na educação de suas crianças e jovens, seu capital humano.

A Lei Federal 9424, de 24/12/96 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com base na Emenda Constitucional nº 14/96, com aplicação a partir de 1998. Determinou a fonte de recursos, regulamentou a sua aplicação, proporcional ao número de alunos do ensino fundamental, presencial, com base no censo anual e organizou formas de Acompanhamento e Controle Social, estabelecendo Conselhos em cada esfera administrativa. Nos municípios este Conselho é composto de, no mínimo, quatro membros, representando a Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente, os professores e os diretores das escolas públicas do ensino fundamental, os pais de alunos e os servidores das escolas públicas do ensino fundamental e ainda membros do Conselho Municipal de Educação, quando houver.

O Fundo estabelece também que 60% dos 15% dos recursos do ensino fundamental devem-se destinar obrigatoriamente aos salários dos professores em efetivo exercício.

A criação do FUNDEF foi importante para a implementação de uma política redistributiva com vistas a corrigir desigualdades regionais e sociais,



em especial no campo da educação, em um país, de vasta área territorial como o Brasil.

Esta lei reafirma, corrobora e disciplina as determinações do Título VII da LDB 9394/96 – Dos Recursos Financeiros no qual são definidas as fontes dos recursos públicos (Artigo 68), orienta a aplicação anual dos recursos, inclusive estabelecendo prazos rigorosos de repasse de verbas e conseqüências relacionadas ao seu atraso (Artigo 69), relaciona o que pode e o que não pode ser considerado como despesa em educação, preocupando-se com possíveis desvios (Artigos 70 e 71).

Os recursos Financeiros originam-se da receita própria dos municípios, do Fundef, bolsa-escola. Os recursos do Fundef estão sendo enviados nos prazos estabelecidos.

Em Parapuã, os recursos aplicados em educação no município, além dos próprios, provêm do Fundef, proporcionalmente a 160 crianças do ensino fundamental, num valor médio de 700 a 800 reais por aluno/ano neste ano de 2001. Neste ano o município integrou - se também no projeto institucional – federal de Bolsa – Escola, beneficiando 390 famílias que recebem 15 reais mensais por aluno, no máximo até três filhos.

Além da constituição destes Conselhos, outro avanço organizacional dos sistemas municipais é a determinação de se constituir em cada Estado ou município um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de modo a assegurar remuneração condigna dos professores, estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade de ensino, um Estatuto para fundamentar e alicerçar a carreira dos professores.



O Estatuto do Magistério está em fase de discussões em Marília, e em Parapuã já foi homologado. Deles constam determinações para a estruturação da rede, para o funcionamento das escolas e sobre a carreira do professor. Prevê, como determinada a LDB 9394/97 garantir a valorização do professor, concurso público para provimento de cargos, horas de trabalho pedagógico na jornada do professor, entre outras determinações. Os municípios já realizaram concursos públicos para os cargos de professor de pré-escola e um para os das primeiras séries, contando assim, com todo o corpo docente concursado e efetivado.

Em Marília, este Estatuto do Magistério Público Municipal foi previsto na Lei 3.200/86, sendo que o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério Público Municipal encontra-se em estudo.

Na caracterização das redes, fica evidente a diferenciação do porte dos municípios.

Em Parapuã os níveis e modalidades de ensino atendidas são a educação infantil, o ensino fundamental, a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Conta com uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, que possui 10 classes de pré-escola, quase 200 alunos da zona urbana e rural, 10 professores, uma diretora e uma única Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF com 4 classes, 128 alunos, uma professora coordenadora, uma diretora e quatro professores.

O atendimento às crianças de 0 a 4 anos é realizado pelas Entidades de Classe e Centro Comunitários, em creches e instituições beneficentes mantidas por Convênio Federal, junto ao Fundo de Assistência Social, participação da

comunidade, e apoio da Prefeitura Municipal referente a funcionários, merenda. São elas: Associação dos Usuários do Centro Comunitário de Parapuã, Associação dos Usuários do Centro Comunitário da Vila Santa Helena: Roupeiro Santa Rita de Cássia.

O atendimento às crianças de 5 a 6 anos - pré-escola tem uma tradição de mais de 20 anos; utilizava, precariamente, salas das escolas estaduais e das creches. Atualmente a rede está melhor estruturada, tanto quanto a estrutura física como na administrativo-pedagógica.

O prédio da escola foi inaugurado em 1998, é confortável, amplo, construído recentemente para, especificamente, abrigar crianças desta faixa etária.

As crianças residentes na zona rural dispõem de transporte municipal, com exceção das residentes no Bairro Córrego Rico, onde funciona uma classe anexa à EMEF.

O Município atende também à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com apenas uma classe multiseriada, com 20 alunos, na faixa etária de 15 a 60 anos. É utilizada uma sala de aula de uma escola estadual para este atendimento.

Uma classe de Educação Especial denominada "Dra Alaíde Quércia", atende há 15 anos os alunos especiais. Hoje atende 11 alunos de diferentes faixas etárias, e é regida por professora primária aposentada do Estado, não especialista na área.

O município atende a uma parcela das crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental junto à Escola Municipal do Ensino Fundamental



– EMEF; as demais crianças são atendidas em duas outras escolas do sistema estadual de ensino.

A EMEF teve a autorização para funcionamento conforme Portaria do Delegado de Ensino de Tupã de 15, publicada a 23 de setembro de 1997. Localiza-se em zona rural, no Bairro Córrego Rico, daí a sua denominação EMEF do Bairro Córrego Rico. Atende o ensino fundamental, da 1ª à 4ª série, ciclo I, no período da tarde, tendo a seguinte organização:

Quadro 4: Alunos do Ensino Fundamental, por série, da rede municipal Parapuã, em 2001

Classes	Nº de alunos
1ª série A	27
2ª série A	36
3ª série A	25
4ª série A	40
Total	128

Fonte: Plano Escolar da EMEF do Bairro Córrego Rico

A clientela que freqüenta a escola é proveniente de vários setores da cidade, centro, periferia e zona rural, trazendo consigo uma bagagem cultural diversificada, sendo a escola a única instância de acesso ao conhecimento científico para a maioria dependendo da escola para a aquisição de material escolar, e até mesmo para roupas e outras necessidades básicas.

Os professores no município de Parapuã são em número de 14, sendo 10 da EMEI e 4 da EMEF além de um professor coordenador da EMEF, contratados por uma jornada de 30 horas; as diretoras de escola, em número de duas, uma por escola, por 25 horas. Compõe a jornada cinco horas



semanais dedicadas às atividades relacionadas ao trabalho pedagógico, três, cumpridas fora da escola e duas obrigatoriamente presenciais realizadas no trabalho coletivo.

As professoras têm o seguinte perfil:

- as profissionais que atendem as creches possuem, no mínimo o curso de magistério, nível médio, sendo que apenas uma delas possui curso médio não específico do magistério, a grande maioria, no momento frequenta curso superior, Pedagogia;
- as professoras da EMEI cursaram a Habilitação Específica ao Magistério com exceção de uma delas que cursou CEFAM (Centro Específico de Formação e Atualização do Magistério, na cidade de Tupã, cursos estes em nível de ensino médio. Dentre os cursos superiores, três são licenciadas em Letras, sete em Pedagogia, uma delas com habilitação em Deficiência Mental, uma em Ciências Biológicas, uma em Geografia, uma em Educação Artística. Duas delas possuem dois cursos superiores. Todas são efetivas no cargo tendo sido aprovadas em concurso público;
- o tempo de serviço varia de 1 a 7 anos na rede municipal de Parapuã: na EMEI, quatro com mais de sete anos, são as pioneiras no trabalho municipal, quatro têm de 2 a 4 anos de serviço, aprovadas no último concurso público e duas têm de um ou menos de um, enquanto na EMEF, uma tem mais de 7 anos e as outras três têm de 2 a 4 anos de exercício;
- das quatro professoras da EMEF, uma possui o curso de Pedagogia, as demais frequentam cursos superiores, uma, o de Letras e duas, de Pedagogia. Todas trabalham há dois anos na escola.



As duas diretoras de escola, da EMEI e da EMEF são consideradas assessoras diretas da Prefeitura Municipal nos assuntos educacionais no município, dada a inexistência de cargos de Secretário ou Diretor de Departamento de Educação. Na nova gestão administrativa foi destituída do cargo uma professora que era responsável pelo Departamento de Educação, talvez devido ao reduzido número de escolas municipais e pelo fato de ser a nova prefeita municipal, professora com larga experiência educacional, professora universitária, aposentada como diretora de escola estadual e titulada como mestre em educação.

A diretora da EMEI foi nomeada, por indicação da senhora Prefeitura Municipal no ano de 2001. É professora de ensino fundamental, (PEBI – professora da educação básica), aposentada do Estado, habilitada em Pedagogia e tem em sua história profissional o fato de ter realizado um trabalho de vanguarda com relação à alfabetização, pioneira no município, na ênfase construtivista e das idéias de Emília Ferreiro, de Esther Grossi, orientada que foi por Telma Weis, em curso na CENP, Coordenadoria do Ensino do Interior, e assessorada pela Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz, especificamente com a monitoria de Língua Portuguesa. Foi portanto, uma das primeiras professoras no município a libertar-se da cartilha, uso dominante, quase exclusivo, na década de 70, em alfabetização.

A diretora da EMEF exerce o cargo desde a criação da escola, há 5 anos; foi indicada pelo Prefeito Municipal anterior e mantida pela prefeita Municipal atual. É muito conhecida e bem relacionada no Bairro Córrego Rico. Possui os Cursos Superiores de Pedagogia e Geografia. Conta com experiência profissional relacionada à docência de classes das primeiras quatro



séries (PEB I), de classes de 5ª à 8ª do ensino fundamental e do ensino médio e em cargos de vice diretora de escola estadual e diretora de escola municipal.

A EMEF conta também com professora coordenadora, nomeada recentemente, por indicação da diretora e aceitação do corpo docente. É professora titular do cargo de Professor I da Unidade Escolar, formada em Pedagogia e Letras. Tem experiência profissional nos vários campos de atuação, seja como professora das primeiras séries, professora do curso de formação de professores (HEM – Habilitação Específica do Magistério). Possui os Cursos Superiores de Pedagogia e Letras e tem experiência profissional no magistério das primeiras séries do ensino fundamental (PEB I) nas redes estadual e municipal, atuação no curso de Habilitação Específica ao Magistério na rede estadual e no cargo de professor coordenador em escola da rede municipal.

Na rede municipal de Marília as escolas são criadas e denominadas através de leis municipais atendendo à Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino.

Os níveis e modalidades da educação atendidos são a educação infantil, o ensino fundamental, a de educação de jovens e adultos e a educação especial.

Marília possui uma rede ampla: na educação Infantil: 19 EMEIS-Creche, escola, 11.297 alunos, 359 professores, 52 profissionais entre diretor e auxiliar de diretor e no ensino fundamental, 14 escolas, mais de 8.000 alunos sendo mais 559 de ensino supletivo, 288 funcionários entre diretores, auxiliares de diretores, professores coordenadores, professores estagiários, merendeiras, serviços gerais e de escrita.



Formam a equipe responsável pela educação infantil: uma profissional nas funções de Coordenação Pedagógica, duas outras na Coordenação de Orientação Pedagógica, sendo uma delas destinada à coordenação dos trabalhos junto às Entidades de Classe, responsáveis pelo trabalho nas creches, duas profissionais como Assessoras Técnicas; as escolas dispõem dos cargos de direção da EMEI, auxiliar de direção, professores, funcionários e merendeiras.

Em relação ao Ensino Fundamental, a Secretaria conta com um Supervisor de Ensino, dois Coordenadores Pedagógicos, um Coordenador de Orientação Pedagógica, e 4 profissionais formando a Equipe Técnica, responsáveis pelas diferentes áreas do currículo, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física e Educação Artística); as escolas são organizadas contando com cargos de direção da EMEF, auxiliar de direção, professor coordenador, professores, funcionários e merendeiras.

A Divisão Administrativa tem os setores Subalmoxarifado, de Trânsito da Zona Rural, Trânsito da Zona Urbana, Expediente Interno e Externo e de Serviços Gerais.

A Divisão de Alimentação Escolar tem Assistente Administrativo, Assistente de Controle da Merenda subdividido em Distribuição da Merenda e Produção e Distribuição de Pães.

Pela Lei número 3128 de 26 de março de 1986 ficou regulamentada a admissão de estagiários bolsistas nas escolas da rede municipal, tanto EMEIs como EMEFs, atualizada pelos Decreto 7556 de 08 de maio de 1998, 7708 de 1999 e 8048 de 25 de Agosto de 2000. A bolsa se refere à admissão de alunos



do Curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e alunos do Curso de Pedagogia, em nível superior, com o objetivo de proporcionar experiência profissional em atividades do magistério a estes estudantes.

A admissão dos bolsistas obedece ao seguinte critério:

- os alunos que estagiam nas unidades escolares durante o ano letivo têm prioridade na escolha de vagas no ano subsequente, contando com 1(um) ponto para cada dez (dez dias de estágio realizado);
- alunos matriculados na 3ª ou 4ª série do Curso de Magistério, segundo a média dos resultados na parte comum mais a parte diversificada, no ano anterior ao da admissão;
- alunos matriculados no 1º e 2º termos do Curso de Pedagogia, equivalente ao 1º ano, observando-se a média dos resultados obtidos na parte comum mais a parte diversificada, do último ano de estudo do ensino médio, técnico profissionalizante ou não;
- alunos matriculados no 3º ao 8º semestre de Pedagogia, equivalente ao 2º, 3º e 4º ano, observada a média dos resultados obtidos na parte comum mais a parte diversificada, no ano anterior ao da admissão;
- alunos egressos do 2º grau, supletivo, antigo colegial ou cursos equivalente, média dos resultados obtidos na parte comum mais a parte diversificada.

O valor da bolsa é ajustado automaticamente, na mesma forma e proporção quando houver reajuste de vencimentos dos servidores públicos municipais. O tempo de estágio, superior a 3 meses, é computado para prova de títulos em concursos de admissão de professores para as unidades escolares da rede municipal.



O Plano Anual de Trabalho da Secretaria Municipal da Educação de Marília, para o ano de 2001, foi elaborado contendo os aspectos: objetivos, metas, ações, avaliação, responsável, recursos financeiros disponíveis e prazo. O plano parece ter sido elaborado atendendo ao critério da exeqüibilidade buscando, senão a excelência, a melhoria na educação.

Consideramos este plano bastante significativo para este estudo por retratar o perfil das ações previstas a serem desenvolvidas em prol da educação e detalhamos alguns dados a seguir. A Secretaria Municipal de Marília almeja, para 2001, concretizar os seguintes objetivos:

1. elaborar o Plano Municipal de Educação: pretende atender 100% das prioridades elencadas, realizando o diagnóstico da realidade educacional do município, definindo prioridades e elaborando programas e projetos, avaliando durante todo o processo e contando com R\$ 1.100,00 referente a recursos próprios. Prazo: março/abril.

Como se constata, há um trabalho planejado e metódico com prescrições determinadas, clarificando o que almeja alcançar, equacionando os recursos de que precisa para promover as mudanças, definindo claramente metas, prazos e responsabilidades.

2. Elaborar e aprovar o Plano de Carreira do Magistério: as ações previstas referem-se a constituir uma comissão executiva, levantar dados, analisar a legislação pertinente, elaborar os fundamentos legais, analisar com as equipes de profissionais do magistério, discussão e votação do Projeto pela Câmara Municipal. Contam com recursos próprios no valor de R\$ 3.442,40 e estipulam o prazo para maio a novembro.



Como já foi registrado o Plano de Carreira do Magistério se encontra em fase de estudos e está sendo agora colocado como prioridade no município.

3. Regularizar o fluxo escolar: refere-se ao atendimento prioritário a 689 alunos defasados em idade/série; prevê ações de formar grupos de reforço e recuperação, envolver os pais na tentativa de redução dos índices de evasão, controlar sistematicamente a frequência do aluno, classificar e reclassificar os alunos e ainda participar do "Projeto Construindo". Pretendem utilizar recursos próprios de R\$ 18.963,20 num trabalho durante todo o ano letivo.

As ações que visam garantir a democratização do ensino constantes do Plano demonstram uma preocupação e intencionalidade que garantem a qualidade do trabalho elaborado pela Secretaria.

4. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais: são 70 crianças que pretendem atender, buscando parceria com a Secretaria da Saúde, com as Universidades e investir dos recursos próprios, R\$ 20.680,00 e do FUNDEF, R\$ 13.860,00.

A Educação Especial, tida como prioritária num projeto pedagógico, é verdadeiramente um grande desafio para a escola pública, especialmente devido a carência de professores especialistas e o custo de salas ambientais. As parcerias são, a nosso ver, solução inteligente e estratégica.

5. Capacitar em serviço os profissionais da equipe de apoio, proposta de trabalho que atinge auxiliares de escrita, auxiliares de serviços gerais, merenderias e atendentes de creche, realizado através de cursos ministrados pelas equipes das Secretarias Municipais da Educação e da



Administração aos quais é destinada uma verba orçamentária de R\$ 4.285,36 dos recursos próprios.

Muito do sucesso da escola em sua missão diz respeito à qualidade do serviço prestado pelos profissionais administrativos. Há de se ter uma equipe de trabalhadores afinados com os objetivos da escola e prepará-los para a eficiência no trabalho educacional é condição para o alcance dos objetivos educacionais. Tivemos oportunidade, em nossa carreira, de constatar problemas de relacionamento de merendeira, antigos inspetores de alunos e serventes em questões relacionadas ao relacionamento com os alunos, à postura profissional adequada ao trabalho educacional. Portanto, valorizamos sobremaneira este objetivo desta Secretaria.

6. Implementar a Proposta Curricular de Jovens e Adultos, de responsabilidade da professora coordenadora desta modalidade de ensino (EJA) na secretaria, realizando encontros quinzenais com professores envolvidos nesta modalidade de ensino, durante todo o ano letivo contando com R\$ 5.019,20 de recursos próprios.

Reforça-se assim um trabalho de democratização do saber, numa modalidade educacional deveras especial. Notamos que pouco se prepara o professor das primeiras séries do ensino fundamental para o atendimento ao jovem ou adulto. No entanto, há toda uma especificidade neste trabalho. Via de regra é um aluno que quer aprender, é trabalhador, dispõe de pouco tempo para se dedicar aos estudos e pretende suprir carência educacionais exigidas pelo mercado de trabalho ou pela sua própria auto-estima.

7. Promover a integração entre a Secretaria Municipal da Educação e as Entidades Assistenciais. Para este empreendimento são destinados



R\$ 7.398,40 dos recursos da secretaria na realização de encontros e cursos de capacitação de profissionais da educação para a realização do apoio escolar, de responsabilidade da professora coordenadora das Entidades Assistenciais.

Em Marília, pelo que pudemos constatar, há uma parceria com entidades de classe no atendimento às crianças em creches, destacadas a seguir:

- Creche Lar de Assistência à Criança, na qual 3 professoras e uma merendeira que atende 80 crianças, no Bairro São Miguel, sob a direção da Irmã Marta Aparecida Soares;
- Restaurante Infantil, no bairro Palmital, no qual 4 professores, uma atendente e duas merendeiras atendem, sob a presidência do Sr. Alfredo Habber, atendem 75 crianças;
- Prócria, no Bairro Jardim Floresta que atende 30 alunos, contando com professor, auxiliar de serviços e merendeira, sendo diretor o Sr. Lourival Luiz da Silva;
- Centro de Apoio à Criança e Adolescente de Marília (CACAM), também no Bairro Palmital e contando com uma equipe de um professor, três atendentes, um auxiliar de serviços gerais e uma merendeira, sob a presidência do Dr. Nentallah Bussab, atende 20 crianças;
- Associação Filantrópica de Marília, localizada no Bairro Vila São Paulo, na qual, sob a presidência do Sr. Romildo Raineri, 4 professores atendem 60 crianças;



- Lar de meninas Amélie Boudet, localizado no Bairro Parque São Jorge, dirigida pela professora Maria Lúcia de Oliveira, contando com uma professora, atende 33 crianças;
- Creche Eurípides Barsanulfo, no Jardim Continental, coordenada pela professora Patrícia Lamante e contando com 3 professores, um auxiliar de serviços e uma merendeira faz o atendimento a 998 crianças;
- APAE (Associação de Pais e Alunos Excepcionais), no Bairro Fragata, tendo como diretora Mariangela Capellosa e uma equipe de 30 professores, 3 atendentes, 6 auxiliares de serviços gerais e 2 merendeiras para o atendimento a 290 crianças;
- Creche Juventude Católica, no centro, dirigida pela Irmã Laura Fumiko Suzuki, atendendo 235 crianças e comportando 10 professores e um atendente;
- Creche Lar da Criança, no centro, dirigida pela Irmã Neuza Vilela Giometti, num atendimento de 7 professores e um auxiliar de serviços gerais atendendo a 137 crianças;
- SEAMA (Serviço de Atendimento ao Menor e Adolescente Marília, no bairro Cascata, dirigido pelo Irmão José Beraldo da Silva, com 4 professores, 2 auxiliares e 1 merendeira para atender 157 crianças;
- Educandário Bento de Abreu Sampaio Vidal, no bairro Cascata, dirigido pelo Irmão Agenor Lima da Rocha, tendo 3 professores para atender 96 crianças;
- Cáritas Diocesana, tendo 2 professores e um auxiliar de serviço dirigidos pelo sr. Lourival Luiz da Silva e atendendo 60 crianças.



O envolvimento da Secretaria se faz, pelo que se desprende, na preparação técnica dos profissionais envolvidos no trabalho.

8. Promover a integração entre as EMEFs e escolas estaduais. Este trabalho consiste no acompanhamento do desempenho dos alunos das 5^{as} séries do ensino fundamental da rede estadual, oriundos da rede municipal de ensino, que envolve a equipe escolar, diretores e coordenadores pedagógico num trabalho constante de abril a novembro e que conta com uma verba de R\$ 2.374,56 dos recursos da Secretaria.

Vimos a proposição de uma ação de acompanhamento do rendimento escolar de ex-alunos, agora na rede estadual, como algo bastante inovador, já que acreditamos serem poucas as redes municipais que se dedicam a um trabalho deste teor e que, na verdade, aquilata a qualidade do ensino ministrado.

9. Suprir a Rede Municipal de Educação dos profissionais necessários, realizando concursos públicos de provas e títulos para as funções de professor e diretor da EMEF, auxiliar de escrita e auxiliar de serviços gerais, num trabalho que envolve as Secretarias da Educação e da Administração, previsto para setembro e outubro e contando com recursos próprios no valor de R\$ 70.000,00.

O primeiro concurso público para professores de 1^a à 4^a séries ocorreu em 1998, sendo estabelecida a rede do ensino fundamental; a partir daí, há a realização de concursos todos os anos.

Os objetivos seguintes dizem respeito, direta ou indiretamente, ao projeto de viabilização da formação continuada de profissionais da educação e serão comentados e detalhados quando da apresentação das realizações



efetivadas pela Secretaria voltadas à formação permanente de seu pessoal. No entanto, são registrados a seguir, para favorecer uma visão da totalidade do Plano Anual da Secretaria.

10. Capacitar em serviço os professores coordenadores. As ações previstas são reuniões semanais, especificamente, às segundas-feiras, a serem realizadas durante todo o ano letivo, coordenadas pela equipe pedagógica da Secretaria, utilizando R\$ 11.452,80 de recursos advindos da FUNDEF.

11. Implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Nacional da Educação Infantil: envolvendo todos os professores da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental e professores da educação infantil, através de ações em oficinas de trabalho realizadas durante todo o ano letivo, denominadas "Parâmetros em Ação", dispondo para esta tarefa de recursos próprios no valor de R\$ 30.887,44 e recursos da FUNDEF de R\$ 56.368,56.

12. Capacitar em serviço para a formação de professores alfabetizadores envolvendo os professores da primeira série do ensino fundamental e os da pré-escola III, por meio de oficinas de alfabetização e encontros visando a integração pedagógica, coordenados pela equipe da secretaria municipal tendo como recursos R\$ 14.576,28 entre os próprios e R\$ 13.677,32 da FUNDEF.

13. Participar da 2ª Jornada de Educação do Interior Paulista. A meta é capacitar 100% dos profissionais da rede municipal, de 18 a 21 de abril. Trata-se de cursos, palestras e exposição de trabalhos realizados sob a responsabilidade da equipe Futuro Eventos e coordenada pela



secretaria municipal, que dispõe de um orçamento de R\$ 40.000,00 dos seus recursos próprios.

14. Qualificar os profissionais que respondem pelas direção das escolas. Este objetivo envolve, de março a dezembro, diretores de escola e auxiliares de direção das EMEFs e EMEIs e consiste em cursos e palestras sobre gestão escolar tendo como recursos R\$ 6.653,08 dos próprios e R\$ 4.263,92 da FUNDEF.

15. Implementar as Propostas Pedagógicas das escolas, trabalho que objetiva tornar as escolas dia a dia mais eficazes, superando os índices do ano anterior. Reuniões, encontros, palestras e cursos são programados para realizarem-se de março a dezembro e utilizando R\$ 6.653,08 dos recursos próprios e R\$ 4.263,92 da FUNDEF.

16. Capacitar em serviço todos os professores de 1ª à 4ª séries realizando durante todo o decorrer do ano letivo oficinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências pelas professoras que compõe a equipe técnica, pelo supervisor de ensino, contando também com a professora doutora Viviane, da UNESP, Campus de Marília, utilizando R\$ 2.000,00 dos recursos próprios.

O atendimento à educação infantil é registrado nos seguintes dados:

- Berçários Municipais: 02 unidades que atendem a 276 crianças a partir de 4 meses até 2 anos de idade, em período integral.
- EMEIS: 05 unidades que atendem a 2.659 crianças a partir de 3 anos até 6 anos, em período parcial.



- EMEIS – Creche: 6 unidades que atendem a 11.297 crianças a partir de 1 ano e 10 meses até 6 anos, sendo destas 2.884 em período integral e 8.413 em período parcial.

A rede Municipal de Educação Infantil conta com 359 professores que atuam desde o berçário até a pré-escola; é exigido como formação mínima o magistério a nível de Ensino Médio, contudo, 70% dos professores têm formação universitária ou estão cursando o ensino superior. Todos os professores são contratados como Professores de EMEI através de Concurso Público de Prova e Títulos.

Os funcionários das escolas de Educação Infantil são merendeiras, auxiliares de serviços gerais, atendente de creche.

No corpo da direção das Unidades de Educação Infantil há um diretor e um Auxiliar de Direção por escola, o que soma um total de 52 profissionais oriundos dos quadros dos professores das EMEIs. Os auxiliares de Direção são Professores de EMEI escolhidos pela própria direção da EMEI, submetido à aprovação da Secretaria Municipal da Educação.

Há também 01 classe para deficientes físicos, com uma professora especializada, concursada no cargo como Professora de Classe Especial.

A Rede Municipal de Educação Infantil, de Marília, no ano de 2001 apresentou a seguinte caracterização:



Quadro 5: Profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Marília, 2001

Profissionais	Totais
Professor	359
Estagiário bolsista	73

Fonte: pesquisa

As escolas são dos tipos berçário, maternal, Pré I, Pré II, Pré III, conforme a idade e especificidades dos alunos. Cinco delas são especificamente EMEIs, 19 são EMEI-Creche, atendem crianças de um ano e dez meses a 6 anos, no período da manhã, ou da tarde apenas ou ainda em período integral. Duas (Mãe Cristina e N.S. da Glória) são berçários por atenderem crianças de 4 meses a 2 anos; três (Avenças, Amadeu Amaral, Fazenda do Estado) são escolas rurais destinadas a pré escola III, instaladas em prédios do Estado.

Há escolas mantidas por entidades assistenciais, em parceria com a Prefeitura Municipal de Marília. Esta faz a cessão de professores, atendentes de creche, merendeiras, o fornecimento e materiais auxiliares didático-pedagógicos, de higiene e limpeza e ainda da merenda. São 33 Entidades, totalizando 1404 alunos, 87 professores, 41 funcionários. Desse total, oito entidades trabalham com alunos de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que no período contrário ao escolar, freqüentam as Entidades que os auxiliam nas tarefas, ministram cursos profissionalizantes, orientam em projetos especiais, permitindo ainda mais o desenvolvimento da cidadania dos

alunos. As demais entidades atendem crianças do Ensino Infantil – 0 a 6 anos – no total de 760 alunos que são atendidos em classes municipalizadas (EMEIS), cujos professores recebem apoio e orientação da Secretaria Municipal da Educação, participam de reuniões pedagógicas e de ciclo de atualização oferecidos. Todos os projetos desenvolvidos em escolas do Ensino Fundamental e Educação Infantil são extensivos às Entidades Assistenciais.

Quanto ao atendimento ao Ensino Fundamental, a rede conta com 14 EMEFs que atendem a 7.589 alunos de 1ª a 4ª séries, na seguinte distribuição por série, conforme o Quadro 6.

Quadro 6: Alunos do ensino fundamental, por série, da Rede Municipal de Marília, 2001.

Séries	Nº de classes	Nº de alunos
1ª série	65	2.021
2ª série	68	2.102
3ª série	55	1.822
4ª série	51	1.644
Total	239	7.589

Fonte: Plano de Trabalho da Secretaria Municipal de Marília

São 239 Professores de EMEF, admitidos através de aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos, sendo a formação mínima exigida a do magistério, a nível de Ensino Médio; assim como o quadro de professores da educação infantil, mais de 70% dos professores de EMEF têm formação universitária ou estão cursando o Ensino Superior.

O corpo da Direção de EMEF conta com o Diretor, o Auxiliar de Direção e o professor Coordenador, num total de 43 profissionais. Os Diretores são contratados através de Concurso de Provas e Títulos. O Auxiliar de direção é escolhido pelo Diretor e submetido à aprovação da Secretaria Municipal da Educação e o Professor Coordenador é selecionado entre os professores da Unidade Escolar, num processo que envolve prova escrita, elaboração de um plano de trabalho e entrevista.

Os funcionários das EMEFs são: merendeiras, auxiliares de serviços gerais e auxiliares de escrita.

As EMEFs ainda oferecem a Educação de Jovens e Adultos – 1ª à 4ª séries a 582 alunos, a partir dos 14 anos de idade.

O Município tem uma história de mais de 50 anos no atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Hoje conta com prédios próprios, com estrutura física adequada à faixa etária, oferecendo bibliotecas, videotecas, brinquedotecas, salas ambientes, casa de boneca, tanques de areia, aparelhos recreativos, quiosques, quadras, campos de futebol e material pedagógico; há atendimento nas áreas de Odontologia, Fonoaudiologia, Psicologia e Nutrição.

São fornecidos, além de uniformes de verão e de inverno, transporte escolar.

As escolas desenvolvem trabalhos com projetos educativos como parte do currículo de Educação Infantil, enfatizando as diferentes linguagens das crianças através dos eixos movimento, música, matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedades e ainda, artes visuais., ressaltando os programas: Programa Brasinha, Projeto Sorria Marília, Projeto Amora, Semana Nacional do Trânsito, culminando com a Festa de Formatura das EMEIS, que



teve o tema “Esporte é Vibração, Criança é Emoção” tema vinculado à realização da Olimpíada em Sidney no ano de 2000; esta festa de formatura reuniu 2.800 crianças do Pré III e um público estimado em 20.000 pessoas no Estádio Municipal “Bento de Abreu Sampaio Vidal”.

Quadro 7: Classes e alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Marília, 2001.

Classes							Alunos		
1ª	2ª	3ª	4ª	Total	Supletivo	Total Geral	1ª à 4ª	Supletivo	Total
65	67	55	51	238	19	257	7559	559	8118

Fonte: pesquisa

Quadro 8: Profissionais do Ensino Fundamental do município de Marília, 2001.

Diretor e escola	Auxiliar diretor	Prof. Coorden	Prof. Efetivo	Prof. eventual	Estag Peda	Auxiliar Escritór	Merendeira	Serviços Gerais	Total
14	13	14	208	80	28	27	33	70	487

Fonte: pesquisa

O total geral dos professores das EMEFs de Marília é de 288, sendo que 208 são efetivos e 80 eventuais.

A contratação dos quadros dos docentes, nos sistemas municipais do Brasil é expressa nos seguintes percentuais (WASELFISZ, 2000): 62,4%,

maior frequência nacional é do regime estatutário, 37,6% referem-se a outras modalidades sendo 17,3% por contratos temporários e 16,6% celetistas. O concurso público foi motivado pela nova LDB e Fundef levando os municípios, mesmo os pequenos a configurarem um quadro de pessoal estruturado e organizado, fato comprovado por ambos os municípios estudados.

Foram considerados significativos, na identificação do perfil dos professores da rede municipal de Marília, dados relativos à formação dos docentes. Dos 238 professores que responderam a um questionário – 112 da EMEF e 126 da EMEI, constatou-se o que segue:

Quadro 9: Formação dos Professores do município de Marília, 2001.

Cursos	EMEF		EMEI		Total	
Normal	36	32%	31	24%	67	26%
Pedagogia	52	46%	80	62%	132	55%
Pedagogia incompleta	24	21%	15	11%	39	16%
Total	112		126		238	

Fonte: pesquisa

Entre os professores que possuem Cursos de nível médio - Habilitação Específica ao Magistério ou CEFAM: Na EMEF, 11 possuem outros cursos, como: Artes Plásticas (01), Educação Física (03), Ciências Sociais (07), Especialização em Psicopedagogia (02).

Na EMEI, 12 são também habilitados em: Administração de Empresa (1), Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas - (3), Letras (1),



Psicologia (1), Ciências Físicas e Biológicas (Matemática) (1), Ciências Sociais (2), Direito (1), Biblioteconomia (1), Serviço Social (1).

Dentre os professores que possuem o Curso Superior: Pedagogia há os que, também, possuem outras habilitações e especializações:

- na EMEF: Especialização em Psicopedagogia (03), Especialização em Deficiência Auditiva (02), Especialização em Deficiência Mental (03), Especialização em Deficiência Física (03) e ainda, os cursos Especialização em Deficiência em Auto-Comunicação, Mestrado, Direito, Ciências Físicas e Biológicas, História, Psicologia Educacional, Ciências Contábeis, Matemática, Letras, Biblioteconomia, Educação Artística e Biomédicas;
- na EMEI: Mestrado em Educação (2), Psicologia (2), Especialização em Deficiência Auditiva (1), Especialização em Deficiência Visual (1), Especialização em Deficiência Mental (1), Especialização em Audio Comunicação (1), Especialização em Psicopedagogia (1), Habilitação em Orientação Educacional (3), Habilitação em Administração Escolar (14), Educação Física (1), Artes Plásticas (1), Administração de Empresa (1).

Há professores que possuem o Curso Superior de Pedagogia, incompleto, portadores de outros cursos diversos como Prótese Dentária, Processamento de Dados, Contabilidade, Educação Física, Ciências Sociais, Processamento de Dados.

A necessidade de uma formação continuada de professores fica evidente, quando um quarto do total de professores, e um terço dos que trabalham no ensino fundamental têm apenas a formação de nível médio e

uma porcentagem razoável (21% do ensino fundamental e 11% da educação infantil) ainda buscam uma formação superior.

Concebendo-se, porém, formação continuada como “formação para a vida”, denominação mais aceita atualmente, todo profissional deve assumir a própria formação pela vida toda, na busca da autonomia, de poder praticar um ensino de qualidade, de formar-se continuamente.

Um profissional, seja da área que for, hoje, nunca está com sua formação completa. Hoje vive-se em uma sociedade em que a moeda é o conhecimento contínuo e o maior patrimônio das empresas é o capital intelectual. É preciso despertar em todos, em especial nos professores, o desejo e a fome de aprender sempre. A própria formação inicial, se entendida não como “formação da pessoa, mas formação pela pessoa”, deixará de visar apenas, à racionalidade técnica, mas incluirá a racionalidade reflexiva, análise que se dá sobre a própria ação e contribuirá para o desenvolvimento desse cuidado com a própria formação. A escola é vista hoje como o lugar onde se administra essa curiosidade e interesse, onde, coletivamente, os professores e outros envolvidos com a educação básica, vivenciam a educação permanente.

O tempo de serviço dos professores da rede municipal é evidenciado no quadro abaixo:



Quadro 10: Professores e tempo de serviço na rede municipal de Marília, 2001.

Tempo/ anos	EMEF	EMEI	Total
Menos de 1	29	14	43
1 a 3	63	13	76
4 a 6	20	25	45
7 a 10	-	41	41
11 a 15	-	24	24
16 a 20	-	06	06
Mais de 20	-	03	03
Total	112	126	238

Fonte: pesquisa

PERRENOUD (2002) fala de choque com a realidade vivido pelos professores iniciantes. Angústia, medo, baixa estima, baixo auto-conceito caracterizam quem passa do estado de estudante para o estado de professor. *O principiante está entre duas identidades: abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões* (PERRENOUD, 2002, p. 18). Mesmo a identidade profissional resultante da formação inicial comporta, quase sempre, conhecimentos que consistem num conjunto de

concepções globais, preferências pessoais, conjuntos completos de argumentações, nem total, nem coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura

hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem (GIMENO, apud PACHECO & FLORES, 1999, p.16).

Portanto, na educação inicial, não se pode fazer tudo. É sempre incompleta.

Igualmente, ESTRELA (1997, p.55) afirma do professor principiante que

para se adaptar à nova situação, as suas crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo profissional a que passa a pertencer.

O choque com a realidade no início da carreira profissional pode provocar angústias, bloquear a criatividade, o pensamento por período de tempo, por vezes, longo, assim,

o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial (quase sempre fantasiosa) e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula não podendo, pois circunscrever-se a um período limitado de tempo; trata-se, antes, de um processo complexo e prolongado (VEENMAN apud ESTRELA, 1997, pg.54).

Estas afirmações teóricas nos induzem a uma reflexão pessoal e à constatação do longo caminho que percorremos desde nossa formação inicial, na busca de um aprimoramento profissional, ainda em construção. Por volta de 1960, quando iniciamos nossa carreira como professora primária, então substituta efetiva no grupo escolar, chegamos a copiar diários e semanários de professoras mais experientes. Na época, os professores da primeira série, primeiro ano escolar elaboravam um planejamento diário de suas atividades, adequadas ao rendimento da sua turma; os professores das outras três séries tinham a incumbência de se programar pedagogicamente para uma semana de

trabalho com suas turmas. Tivemos, então naquele momento inicial de nossa carreira a visão de que estavam ali, nas programações didáticas, metodológicas, seqüenciais do conteúdo, uma orientação segura para nossa atuação. As diferenças individuais que caracterizam uma turma de alunos não foram levadas em conta. Aquelas programações parecia-nos como uma forma pedagógica mágica, a completar nossa formação inicial e nossa insegurança profissional.

Em outro momento, trabalhando com adultos, em cursos, na época não remunerados, que apenas contavam pontos para o ingresso à carreira, fomos também colocados em situações não premeditadas pela formação inicial e portanto, desequilibrantes. Um aluno, senhor de meia idade, ingressou no Curso de Adultos, por nós ministrado, para especificamente aprender a preencher cheques. Esclarecia que seu ingresso na escola tinha por objetivo aprender a escrever números por extenso, já que havia comprado um bazar, passaria a trabalhar com bancos e não possuía esta habilidade. As aulas deveriam ter este enfoque de atendimento a sua necessidade, ou sairia da escola. Nascia aí, para nós, o trabalho diversificado em classe, atendendo necessidades individuais. Um outro, jovem ainda, recém chegado do Japão, solicitava o aprendizado da língua portuguesa a uma professora que não havia sido preparada para alfabetizar um estrangeiro não falante da língua portuguesa. Juntos, nós e Toshime, hoje falecido, buscamos caminhos.

Assim, temos claro hoje que a formação inicial nos credencia e habilita profissionalmente, porém, é com a prática, a vivência, a experiência, com estudos permanentes e pela reflexão sobre a prática que nos aperfeiçoamos dia a dia.



O número de professores da pesquisa com pouco tempo de serviço, confirma os dados e indica a necessidade da formação continuada.

Por outro lado, elevado é também o número de professores com até 6 anos de magistério que, com a deficiência que acontece na formação inicial, conforme pesquisas sobre a formação constata haver necessidade da formação em serviço.

HARGREAVES e FULLAN (apud ESTRELA, 1997), mostram que a formação primeira de docentes tem sido orientada para um treinamento técnico que se acredita capaz de conseguir sucesso mesmo na pluralidade e especificidade dos casos do cotidiano. Há um treinamento imediatista para um “saber-fazer”, apenas, o que habitua o docente a buscar soluções prontas, receitas, em lugar de debruçar-se sobre cada caso real para compreendê-lo em sua totalidade e circunstâncias e encontrar possibilidades de criar alternativas de solução adequadas.

Os dados obtidos indicam que é significativo o número de professores com pouco tempo de exercício nos dois municípios estudados. O atendimento ao ensino fundamental, sendo mais recente, conta, em Marília, com mais da metade do total de professores com tempo de serviço variando de 1 a 3 anos. Dada também a recente realização de concurso público de ingresso, é considerável o número de professores com apenas um ano de serviço. Em Parapuã, apenas uma das quatro professoras da escola do ensino fundamental tem tempo superior a 7 anos de experiência.

Já, no atendimento à educação infantil, Marília, que tem uma tradição de mais de 20 anos neste trabalho educacional pode contar com grande número de professores com mais de 10 anos de atividades. No entanto, os



resultados mostram que a grande concentração se acha nos ingressantes, com menos de um ano, de na faixa de 1 a 6 anos, enquanto em Parapuã, 40% tem de 2 a 6 anos e 20% tem de 1 ano ou menos.

Por fim, a situação retratada mostra a necessidade de formação continuada, pois, mesmo excluindo-se o argumento da obrigação, hoje, de todo profissional em formar-se continuamente, o tempo de magistério dos docentes, por serem formados há anos ou por serem novos professores, está recomendando atendimento, apoio, estudo. Reforça-se a necessidade de um trabalho intensivo, metódico, planejado, intencional de formação em serviço dos professores, sejam novatos ou mais experientes.

Foram também objeto da pesquisa, como gestores responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação de Marília, a Secretária Municipal e seu assessor direto, o Supervisor de Ensino. Ambos são formados em Pedagogia com Administração Escolar, sendo o supervisor, aluno da pós graduação - mestrando da Unesp/Marília.

Em relação à experiência profissional constatou-se que a Secretária tem, em sua história de vida, vivências anteriores relacionadas a cargos como professora e coordenadora pedagógica, diretora de escola da educação infantil, e o supervisor de ensino os cargos de Professor I, assistente de diretor de escola, diretor de escola, supervisor de ensino, dirigente regional de Marília, todos na rede estadual de ensino, e atualmente, como professor universitário junto a UNIMAR/ Marília – Curso de Pedagogia e professor do ensino médio de Escola Bezerra de Menezes, também de Marília.

A Secretária responde, desde 1997, portanto, há quatro anos e meio, pela Secretaria Municipal de Educação de Marília, sendo responsável pelo



sistema Municipal de Ensino e acredita ter sua indicação fundamentada na experiência na área da educação, a aceitação pública e acima de tudo, competência.

Quanto ao supervisor de ensino, foi nomeado, em comissão, há 2 anos, para ocupar o cargo, criado recentemente, para colaborar na coordenação do sistema.

Um estudo que traça o perfil dos Dirigentes Municipais (WASELFISZ, 2000) em nível nacional permite considerar as lideranças de Parapuã e Marília comparativamente, em nível muito bom. Para comprovar, seguem alguns dados dessa comparação.

Em relação ao nível socioeducacional do Dirigente Municipal no Brasil, não é atingido o patamar mínimo, a exigência de curso superior. 19,3% não tem nível universitário, sendo 15,5% deste percentual apenas com nível médio e 3,9 % sem formação pedagógica; 80,7% com formação superior, 38,8% com pós graduação *lato-sensu* (especialização), 4,1% *stricto sensu* (mestrado 3,2% e 0,9% doutorado). Ressaltam destes dados que

o nível acadêmico não é pré-requisito básico para a escolha dos DM Estaduais e que não há preocupação efetiva em imprimir-se um caráter mais técnico e científico à gestão das políticas públicas educacionais de base local (WASELFISZ, 2000, p.66).

Outro dado de grande relevância por caracterizar o preparo para o cargo diz que 63,8% já participaram de eventos de capacitação, porcentagem considerada bastante insatisfatória, muita gente não tem se preparado para exercer o cargo.



Há grande heterogeneidade nos níveis remuneratórios de R\$ 399,99 (6,2%), uma maior concentração na faixa de R\$ 400,00 a R\$ 699,99 (27,4%), sendo R\$ 1.069,36 a média. Como conclusão

o segmento ainda não construiu uma identidade profissional específica... o que faz a relevância do cargo depender fortemente do estágio de desenvolvimento dos municípios e do seu peso contextual, e não da potência e dos atributos profissionais do cargo em si (WAISELFISZ, 2000, p.67).

Em muitas localidades, fatores de ordem política, de fidelidade pessoal ou vinculação familiar preponderam às exigências acadêmicas e técnicas para o exercício da função. Conclui o autor pela necessidade de *progressiva substituição das remanescentes administrações dos tipos artesanal, familiares ou burocráticas, por outras centradas em padrões técnicos, científicos ou sistêmicos* (WAISELFISZ, 2000, p.68).

Na análise do perfil sociopolítico, em termos de filiação partidária, os dados sugerem uma provável identificação dos dirigentes com os partidos de maior representação congressual e dos segmentos dominantes da sociedade: PMDB (24,3%), PSDB (18,3%), PFL (17,4%) e PPB (10,6%), sendo que as filiações em partidos de oposição apresentam dados percentuais mais modestos, apenas 14,9%, especificamente: PDT (7%), PT (4,7%), PSB (2,4%) e PPS (0,8%). O autor reconhece a limitação de um trabalho de análise ideológica e política dos dirigentes e das implicações desta ideologia na política municipal de educação, arrisca uma conclusão provisória considerando uma tendência que vai do conservadorismo reacionário ao liberalismo modernizador. Conclui que, o apoio às orientações políticas nacionais e estaduais em vigor caracteriza uma ligação administrativa com a política

dominante e pode constituir uma ameaça ao avanço e um bloqueio às inovações dos sistemas municipais de ensino públicos.

O estudo do perfil dos mecanismos de gestão foi baseado na análise da utilização de nove eixos de direção oferecidos para escolha, a saber: organização administrativa eficiente, melhoria da qualidade de ensino, autonomia administrativa das escolas, autonomia pedagógica das escolas, autonomia financeira das escolas, participação da comunidade, mecanismos colegiados nas escolas, redução da evasão e da repetência e capacitação de professores. Os eixos com maiores índices de escolha foram melhoria da qualidade de ensino e autonomia pedagógica da escola e os de menores índices foram mecanismos colegiados e participação da comunidade. Dados denotam aspectos preocupantes uma vez que apenas 4,2% dos Dirigentes recorrem a mecanismos de direção centrados na gestão participativa. 56% adotam um eixo preponderante de estilos de gestão sendo deste percentual 26,6% centra-se na gestão eficientista e 25% na autonomia escolar. Os restantes, 42,4% adotam mais de um eixo. Como consequência da vinculação ideológica, política e administrativa da maioria dos Dirigentes a sistemas de governo conservadores ocorre tensão entre área educacional que se diz propor autonomia escolar e não vivencia participação da comunidade.

Fica a indagação e preocupação dos pesquisadores:

Como os Dirigentes irão concretizar a autonomia pedagógica da escola e avançar na melhoria da qualidade do ensino, se os mecanismos de gestão democrática não são adotados como opção central? (WASELFSZ, 2000, p.70).

Da análise dos dados obtidos e dos contatos pessoais concretizados com as lideranças de ambos os municípios testemunhamos, com satisfação,

que parece ter havido uma escolha baseada em critérios válidos para as designações de seus líderes, uma vez que contam todos com experiência profissional, conhecimento da realidade vivenciada, titulação, disponibilidade e podemos dizer, paixão pela causa educacional, a busca da cooperação numa atmosfera de energia e entusiasmo. Não se sentiu uma posição defensiva durante toda a investigação, pelo contrário, mostraram-se todos abertos e comunicativos, falando com orgulho do trabalho realizado e com humildade em relação aos projetos em andamento. Mostraram-se engajados no processo de realizar a transformação social, via melhoria da escola pública. Agem e sonham, são portanto, pelo se pode constatar, atuantes e idealistas. Neles sentimos firmeza e confiança, fé e amor.

5.2. A Formação Continuada de Professores

Consideramos que o melhor investimento que uma organização pode fazer é aplicar recursos para desenvolver os talentos existentes em seu corpo social. A capacitação permanente se constituiu assim, em um pilar de sustentação da escola, condição de melhoria qualitativa e até mesmo de sobrevivência como instituição social. Constitui-se numa busca de profissionais mais comprometidos com os resultados que a escola busca alcançar, capazes de intervir para a sua melhoria contínua, afirmando sua identidade, sabendo usar suas capacidades. Esta escola firma-se ao reconhecer o valor e a importância, tanto profissional como motivacional da capacitação de seu pessoal, criando oportunidades diversificadas de crescimento para todos.



Estudos recentes sobre formação continuada de professores mostram a relação entre as formas de organização da escola e sua gestão com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ou seja, quanto maior o grau de organização e utilização de formas de gestão participativa e democrática, maior é o investimento e realizações com o aprimoramento de seu pessoal; nesse sentido, a organização escolar é vista como local de aprendizagens, no qual, concomitantemente as pessoas se aprimoram enquanto aprimoram a própria organização, uma vez que é construída pelos seus próprios membros. Fala-se em “escola aprendente” em que todos os envolvidos, aprendem, se desenvolvem, não só os alunos.

A formação continuada a ser realizada na escola deve se alicerçar em saberes e experiências adquiridos pelos professores nas situações reais de trabalho e se constitui numa reflexão apurada sobre a prática. Torna-se relevante às secretarias municipais, a organização de um trabalho objetivando e estimulando que as escolas tenham uma estrutura organizacional de formação e capacitação voltado à orientação profissional para inovação, criatividade e fundamentação pedagógica para a melhoria da educação. Esta tarefa se constitui num contributo, num esforço conjunto para oportunizar o crescimento pessoal e profissional dos educadores, enquanto pessoas em procura e em desenvolvimento numa sociedade que se caracteriza pelo dinamismo e mudanças. Conforme JACKSON (apud RIBEIRO, 1989, p.10), o desenvolvimento profissional poderá preencher lacunas oriundas da formação inicial e ou atender a necessidade de crescimento do professor.

Os municípios estudados, Parapuã e Marília, de contextos educacionais, estruturas administrativas, dimensões das redes bastante diferenciados,



testemunham ambos, a realização de um trabalho voltado a esta formação contínua dos seus professores.

5.2.1. A Organização de Formação Continuada nos Municípios

Percepções foram reveladas pelos gestores municipais sobre o trabalho relacionado à formação continuada dos professores durante a pesquisa.

As lideranças dos sistemas municipais de educação, secretária da educação e supervisor pedagógico, em Marília, e diretoras da EMEI e EMEF de Parapuã, foram solicitadas a opinarem sobre:

- o tipo de professor que acham deva ser formado;
- as atividades realizadas, em 2001, objetivando formação continuada;
- a contribuição das atividades programadas para a formação continuada;
- como avaliar o trabalho de formação continuada.

Suas opiniões, complementadas com observações da prática e análise documental por nós efetivadas, evidenciaram uma autêntica preocupação das lideranças municipais com a realização de projetos voltados à formação continuada dos professores, realizados com seriedade, comprometimento e continuidade, conforme se destaca a seguir.

5.2.1.1. Tipo de professor a ser formado

Responsáveis que são pela educação no município por exercerem cargos de liderança, os gestores foram convidados a explicitarem sobre que



tipo de professor esperam aprimorar, tendo sido identificado os seguintes perfis:

- Lideranças de Parapuã:
 - *um professor atuante e responsável, capaz de se adaptar às mudanças, absorvê-las em benefício da comunidade escolar;*
 - *um professor que desempenhe com seriedade e responsabilidade suas atividades buscando se aprimorar para melhor responder às dificuldades de seus alunos;*
 - *um professor comprometido, aberto a todas as possibilidades do conhecimento, autêntico, justo, responsável.*
- Lideranças de Marília:
 - *acredito que o professor, independente da teoria que abraça é um lutador, um sonhador que busca e quer sempre dar o melhor de si para sua profissão;*
 - *professores ousados, questionadores e comprometidos com o fazer pedagógico.*

As palavras em destaque indicam o perfil do professor desejado por um ou outro município. A liderança da educação, em Parapuã, ressalta atitudes, seriedade, responsabilidade, compromisso. A liderança de Marília acentua características próprias do fazer pedagógico, acentua necessidade do embasamento teórico e de seu questionamento, ressaltando o perfil de um sonhador, lutador ousado.

Ambos os municípios lembram Paulo Freire (1993) quando aponta as qualidades indispensáveis aos educadores progressistas: humildade,

amorosidade, coragem, tolerância, segurança, sabedoria para viver a tensão entre paciência e impaciência, parcimônia verbal e alegria de viver.

Retratam também o professor por outro ângulo: culto, técnico, artesão, reflexivo, ator social, pessoa em evolução desenvolvendo-se continuamente. Em síntese, o perfil desejado é coerente com o que é expressado também no Referencial para a Formação de Professores do MEC, o de um profissional com compreensão das questões que envolve seu trabalho, age com autonomia e responsabilidade, avaliando sua atuação e o contexto em que opera. Esse deve ser o objetivo que a formação contínua deve perseguir.

Para PERRENOUD (2000), as competências a serem buscadas na formação contínua de professores para o ensino fundamental são organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, ser capaz de trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e ainda administrar sua própria formação contínua.

Essas competências agrupam os ângulos destacados por cada uma das lideranças estudadas. Algumas destas qualidades vimos expressas, com outras palavras, nos depoimentos recebidos e podem servir como referencial a ser adotado por outras instituições que iniciam ainda um projeto de formação continuada de professores; mostram maturidade profissional, determinação clara dos objetivos a atingir.



5.2.1.2. As atividades realizadas em 2001, objetivando proporcionar formação continuada aos professores

A preocupação de detectar quais as **realizações** efetuadas pelas secretarias com vistas à formação continuada dos professores, nos levou a observar livros de registros de reuniões, a ter contato direto com a equipe técnica de Marília e diretoras de escola de Parapuã, entrevistando alguns sujeitos e ainda a participar de encontros de professores, em Parapuã e coordenadores pedagógicos e diretores de escola, em Marília.

Constatamos, em ambos os municípios, a realização de atividades de formação continuada de professores dentro da jornada de trabalho, como participação no projeto pedagógico da escola, elaboração de projetos especiais, orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, reuniões de trabalho e ainda ações fora da jornada de trabalho como participação em cursos de atualização, jornadas, congressos e palestras, que serão especificadas.

Marília inclui nestas ações o acompanhamento realizado pelo supervisor de ensino e pelas equipes técnicas ao trabalho pedagógico, em visitas periódicas às escolas da educação infantil e do ensino fundamental, com vistas a fornecer diretrizes gerais de trabalho, assistência técnica especializada e programas de atualização. Consideram como um contato direto com os professores em seus locais de trabalho o que propicia o conhecimento da realidade da escola e das necessidades dos professores.

Assim, dentro e fora da jornada de trabalho do professor são programadas ações para a formação em serviço dos professores, ou seja,



algumas atividades são programadas pela escola, outras, oferecidas pela municipalidade, como cursos, conferências, congressos, oficinas.

5.2.1.2.1. Em Parapuã

Enfocaremos a seguir as **realizações efetuadas pelo Departamento de Educação de Parapuã**, que são efetuadas nas escolas de educação infantil (EMEI) e escolas do ensino fundamental (EMEF).

Nos anos anteriores, 1998 e 1999, na gestão antecessora, foram oportunizados aos professores da Educação Infantil cursos de capacitação ministrados por uma equipe de professores pós-graduandos da UNESP/ Marília, cursos ministrados, via TV, na modalidade de Ensino à Distância, pela Equipe TEM – Tuiti Education Network de Curitiba e cursos ministrados pelo Grupo ENSINA – Soluções Educacionais de Adamantina, tendo sido abordados os temas referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao Referencial Curricular para a Educação Infantil, à orientação metodológica quanto ao uso de jornal, livros infantis, fantoche, sucata e brinquedos na sala de aula, além de aspectos psicológicos e sociológicos da criança de pré-escola.

Depoimentos de professores levam a crer que o trabalho carecia de um planejamento mais apurado com base nas reais necessidades e expectativas dos professores.

Em Parapuã, os responsáveis pelas creches, especificamente, coordenadores, professores, monitores, auxiliar de assistente social, pajens e funcionários, questionados, ressaltaram que somente a partir de 2001 é que são convidados a participar de cursos e reuniões em conjunto com a outros



setores da rede municipal, pré-escola e ensino fundamental. Não contam, em sua jornada de trabalho, com horas dedicadas ao aprimoramento profissional e para participarem de alguma atividade fazem um arranjo nos horários e revezamento entre os funcionários das instituições. Valorizam bastante estes momentos, porém, não percebemos expectativas de alteração nesta situação profissional.

Na nova gestão foram realizadas as seguintes atividades:

1. Curso do Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP.

Os professores participaram de um curso integrado ao Programa de Formação Continuada de Educadores para Sistemas Municipais de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, Campus de Bauru, realizado em dois módulos, num total de quarenta horas, nas dependências da EMEF, no bairro Córrego Rico. Foi ministrado pela professora doutora Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida, psicóloga Elizabete Murari e professor doutor Ricardo Ribeiro. Houve sessão de abertura solene que contou com a presença da senhora prefeita municipal, da qual também participamos. Foi enfatizada, nesta abertura, a extrema velocidade nas transformações que caracteriza o mundo moderno, sendo a educação das crianças tarefa demais importante para ser efetuada dentro de moldes defasados e portanto a atualização profissional de educadores é dever do governante, direito das crianças, privilégio e satisfação pessoal e profissional de quem dela participar, incorporando as noções teóricas e práticas para transformar em atividades educativas e prazerosas em suas salas de aula.



O curso denominado “Experiências práticas educativas: a profissão professor, compromisso e competência técnica” (conforme ALMEIDA, 2001,6) centralizou-se nos seguintes temas:

1. Mudanças sociais e mudanças na educação
2. O papel dos profissionais da educação do município de Parapuã
3. Formação e auto-formação
4. Política Educacional
5. Escola e Comunidade
6. Trabalho com indicadores

Foi desenvolvido num trabalho com o conjunto de educadores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental e das suas lideranças, considerado como condição adequada para proporcionar a reflexão e a discussão da realidade educacional local, assentada em:

- enfatizar o real sentido da Formação Continuada seqüencial e de construção;
- trabalhar com a realidade local e o envolvimento dos participantes;
- considerar um planejamento que se molda aos acontecimentos antes, durante e depois da execução;
- utilizar material atual e oportuno;
- orientar questões concretas das políticas educacionais nacional e estadual com o sistema de educação municipal e com a própria escola;
- refletir com os profissionais sobre as dificuldades locais e utilização de materiais pedagógicos;



- refletir sobre as possibilidades de pensar e executar programas de educação continuada na própria escola com os próprios profissionais e recursos;
- propiciar a troca de experiências bem sucedidas;
- reforçar o processo de construção e fortalecimento da autonomia do professor e do ambiente escolar;
- orientar a construção do projeto pedagógico das Unidades fortalecendo a identidade da escola e de seus profissionais enquanto grupo;
- estabelecer o trabalho coletivo e interdisciplinar como estratégia de ação para a construção e elaboração dos planos de ensino;
- orientar a elaboração do diagnóstico da situação escolar e o estabelecimento de prioridades de atuação;
- reforçar a utilização dos espaços pedagógicos específicos: laboratório, bibliotecas, salas-ambiente, quadras de esporte, como meios indispensáveis à implementação de ensino de qualidade;
- enfatizar a utilização dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, bem como o tratamento com temas transversais.

As metas estabelecidas relacionavam-se com o desenvolvimento de atividades de atualização e aperfeiçoamento no Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Parapuã, com o desenvolvimento de ações nos respectivos locais de trabalho dos participantes com seus pares e com o aprofundamento teórico no domínio da área da educação a partir do estudo



individual e ou coletivo de textos e com o acompanhamento de especialistas em educação.

A Prefeitura Municipal providenciou a impressão de apostilas, que foram entregues a todos os participantes, contendo o programa e o plano geral do curso e textos de apoio, que ainda, conforme ALMEIDA, 2001, foram os seguintes: Educação & Prazer, Educação para o futuro, Educação cívica e práticas de cidadania, LDB e as novas possibilidades de organização do ensino, O professor como prático reflexivo, Qualidades pessoais do professor, Educação ao longo de toda a vida, Os quatro pilares da educação, Opções educativas: o papel do político, Ensinar o Século 21, Constantes Educacionais – uma montagem educacional: a transmissão de papéis e valores, Avaliar na Cibernética.

Houve bastante receptividade e produtividade dos professores, favorecido pelo dinamismo e competência da equipe de especialistas. Os professores valorizam a forma didática trabalhada que possibilitou o diálogo e se baseou no respeito ao trabalho desenvolvido nas escolas e as suas experiências.

2. Reuniões com professores especialistas da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz (FEOCRUZ)

A Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz (FEOCRUZ), de cujo corpo docente fazemos parte, no sentido de exercer suas funções de extensão universitária, vem realizando projetos de formação continuada em várias redes municipais da região, entre elas, Tupã, Inúbia Paulista, Osvaldo Cruz e Parapuã.



As reuniões e encontros dos professores de Parapuã com a equipe de professores especialistas da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz iniciaram-se, no final do ano de 2001, com uma proposta de avaliação do processo educacional desenvolvido pelas escolas municipais de Parapuã e, conseqüentemente, de avaliação das instituições/escolas como um todo.

Neste momento de final do ano letivo, a equipe de especialistas ao reunir-se com diretores de escola, coordenador pedagógico da EMEF, professores da educação infantil e ensino fundamental, e após ouvi-los sobre suas expectativas quanto ao encontro, considerou oportuno favorecer uma recobrada de ânimo, de energia e de esperança na missão da escola e na atuação dos professores para a melhoria da qualidade de vida dos pequenos cidadãos, nossos alunos.

O passo a seguir foi a abordagem do tema “Planejamento Escolar. – Diagnóstico”.

Foram enfatizadas considerações sobre ser o planejamento escolar um processo de tomada de decisões para racionalizar o trabalho em função de objetivos, o que implica em intencionalidade, na clareza de objetivos, intenções, meios de ação e na objetivação da organização do trabalho a ser desenvolvido de forma integrada e participativa. Foram também esclarecidas as fases lógicas do processo de planejamento: diagnóstico da escola para coleta de informações no intuito da elaboração do Projeto pedagógico curricular, a análise e interpretação dos dados com base nos objetivos da escola e a tomada de decisões com base na escolha de prioridades e das formas mais eficazes de produzir mudanças na escola, em função dos objetivos.



Os professores foram suscitados a efetuarem uma avaliação do trabalho do ano letivo, como um diagnóstico, o que consistia no levantamento das necessidades e problemas da escola o que facilitaria a escolha de alternativas de solução e induziria a elaboração do Projeto pedagógico para o ano seguinte.

Divididos em pequenos grupos, por nível de ensino em que atuam, realizaram a análise da escola referente aos seguintes aspectos:

1. Caracterização sócio-econômica: características gerais da comunidade e sua influência na composição da clientela escolar.
2. Estrutura física e material: edifícios escolares, mobiliário, espaços de lazer e recreação, recursos financeiros.
3. Pessoal: alunos, professores, especialistas, funcionários.
4. Estrutura, organização e funcionamento: aspectos organizacionais, coordenação pedagógica, secretaria escolar, relacionamento escola/Prefeitura e escola/comunidade.
5. Planejamento Escolar: plano da escola: elaboração, utilização, avaliação.
6. Organização geral da escola: aspectos administrativos gerais, funcionamento de rotina, aspectos da organização pedagógica-didática.
7. Direção e Gestão da escola: tipo de gestão, lideranças, clima de trabalho.
8. Avaliação: avaliação da execução do Plano da escola, reflexão conjunta sobre a prática desenvolvida.

Os professores ficaram bastante motivados na realização dos trabalhos em grupo e foram eficientes, claros, criteriosos e até mesmo rigorosos em suas



reflexões, expostas, em painel, em grande grupo. Vivenciaram um momento de análise da escola como um todo muito produtivo.

A partir deste encontro de final de ano, foi proposto à equipe da FEOCRUZ, pela Prefeitura Municipal, atendendo a solicitação dos professores, a concretização de um projeto de trabalho integrado, intensivo, constante, a ser desenvolvido ao longo do ano de 2002, de acompanhamento dos professores em seus horários semanais de estudo.

Dando seqüência ao trabalho de diagnóstico realizado no final de 2001, na semana de planejamento de 2002, especificamente nos dias 13,14 e 15 de fevereiro houve outro encontro sobre o tema "Planejamento e Projetos", enfatizando os seguintes aspectos (MIOTTO et.al, 2002):

- preâmbulos introdutórios: definição e objetivos, elaboração e concretização, características e finalidades do projeto pedagógico;
- estrutura do projeto político-pedagógico;
- contribuições do planejamento participativo: novos olhares, projetos, etapas básicas;
- considerações finais: construção e necessidade de se fazer Projeto Político-pedagógico, credibilidade no planejamento.

Os professores tiveram a oportunidade de obterem uma visão abrangente da escola, de proporem alternativas de soluções para os problemas que enfrentam, muitos deles, tinham como compromisso, anteriormente, apenas o planejamento didático de sua classe.

Está em curso, neste ano letivo de 2002, um contato quinzenal, de duas horas semanais, no momento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPC, da equipe da FEOCRUZ, direta e separadamente com os professores



da EMEI e da EMEF. Os temas são sugeridos pelos professores e foram até o momento, os seguintes:

- metodologia do Ensino de Ciências: conceitos científicos e concepções espontâneas das crianças para explicação de fatos científicos;
- metodologia da Matemática: jogos lógicos;
- elaboração de projetos interdisciplinares;
- relacionamento professor/aluno: a questão da disciplina.

A Prefeitura Municipal também sugeriu e solicitou orientação aos professores para estudo e reformulação do Regimento Escolar, Estatuto do Professor, o que também foi viabilizado.

Estas reuniões têm sido produtivas pela continuidade, sequência, e são agradáveis por virem de encontro às reais necessidades dos professores. É um trabalho a longo prazo que tem, a nosso ver, produzido bons frutos, pelo depoimento dos professores, que declaram que modificaram o dia a dia sua prática pedagógica e melhoram sua atuação profissional como agente de transformação social. A escola melhora, os professores se sentem valorizados e incentivados.

3. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Nas escolas, otimizando o Horário de Trabalho Coletivo, duas horas semanais, viabilizam-se estudos de reflexão, troca de experiências, elaboração de projetos específicos à realidade que vivenciam.

Na EMEF estas reuniões são dirigidas pelo coordenador pedagógico e na EMEI, pela diretora da escola. Analisando o registro das atividades realizadas em livro específico de cada unidade escolar, contatamos o seguinte:



estudo de textos que levam à reflexão e que fundamentam a prática pedagógica, em especial relacionados à alfabetização, produção de textos, programação de atividades relacionadas a campanhas educativas, dinamização da leitura em sala de aula, programação e avaliação de reuniões de pais, estudo de casos de defasagem na aprendizagem etc.

5.2.1.2.2. Em Marília

A seguir, enfocaremos **as realizações relacionadas à formação continuada de professores desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Marília.**

A preocupação com a atualização é concretizada pela participação da Coordenadora Pedagógica da Secretaria em reuniões, durante o ano do Fórum de Educação Paulista – MEC – SP e também do II COPED, realizado na cidade de Águas de Lindóia, tendo ficado Marília como cidade representante das cidades do centro-oeste.

1. Reuniões

Pudemos constatar a realização de reuniões da Secretaria Municipal de Educação com coordenadores pedagógicos das EMEFs e com diretores de escola e a realização de reuniões nas próprias escolas, as quais, nas EMEIs denominam-se Grupos de Estudo e nas EMEFs, HEC, Hora de Trabalho Coletivo. Estas reuniões serão a seguir, especificadas.

Consta da Jornada do professor duas horas semanais destinadas a estudos, denominadas Hora de Estudo Coletivo (HEC) no ensino fundamental e GE (Grupo de Estudo) na educação infantil.



Os coordenadores pedagógicos das escolas do ensino fundamental reúnem-se com a equipe técnica da secretaria durante de 4 horas semanais, especificamente todas as segundas feiras de manhã.

Observando o Livro de Registro destas reuniões com coordenadores da EMEF constatamos que se destinam ao Projeto Construindo, que é um projeto em parceria com o MEC, iniciado no ano de 2000, e ao trabalho de HEC - Horário de Estudo Coletivo - congregando a equipe técnica e professores coordenadores, além de professores da Unesp/Marília.

Estas reuniões caracterizam-se por serem um preparo dos coordenadores para efetuarem seu trabalho nos HEC, nas escolas. Há, portanto, continuidade deste estudo no âmbito das escolas, nas duas horas semanais de estudo, HEC, momento em que os coordenadores multiplicam e socializam aos professores o que foi objeto de estudo na semana. Na escola esta tarefa é realizada em períodos distintos do trabalho docente, em dois momentos - manhã e tarde, para facilitar e viabilizar a participação de todos os professores geralmente às quarta ou quinta feiras, conforme escolha das unidades.

Foi-nos possibilitado a 14 de maio de 2001, participar de uma desta reunião de Horário de Estudo Coletivo - HEC, com a presença de todos os coordenadores pedagógicos da EMEFs. Naquela oportunidade, o trabalho desenvolvido foi a elaboração de um Diagrama de Conteúdos de Educação Física e Arte; as demais áreas já haviam sido elaboradas em reuniões anteriores. Os coordenadores pedagógicos estavam divididos em 4 grupos, cada qual com uma série do ensino fundamental; todos tinham em mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais destas áreas, estudavam, analisavam e



tentavam distribuir as atividades e propostas de ação pelos bimestres letivos, num trabalho de planejamento didático. Houve seriedade, comprometimento, interesse, participação e prazer na ação. A tarefa dos coordenadores seria divulgar esta programação nas escolas.

Foram realizados no ano de 2000, dez (10) encontros relacionados ao Projeto Construindo, podendo ser sintetizadas no que segue:

- orientação aos professores das 2^{as} séries que trabalham com alunos defasados em termos de conteúdos, objetivando oferecer condições para que os professores construam um trabalho diferenciado para conseguirem alfabetizar seus alunos e ainda para socializarem seus saberes através da troca de experiência. Os assuntos e atividades tratados foram sobre os quatro momentos de alfabetização, o uso do texto e música, a auto-estima do aluno;
- análise das visitas nas Unidades Escolares realizadas pelo Supervisor de Ensino e Coordenadores;
- implementação das atividades planejadas e sugestões de atividades;
- orientação sobre Produção de texto e Leitura;
- sugestão de atividades para exploração de texto;
- entrega de fitas com músicas diversas;
- orientação sobre o trabalho em alfabetização com o texto e música "A cigarra e a formiga";
- a construção da escrita – vídeo e debate;
- análise dos resultados obtidos no semestre – estudos dos gráficos estatísticos;
- texto: "Escrita, uso da escrita e avaliação" de José Wanderley Geraldi;



- orientação didática para a produção do diálogo;
- reescrita de textos dos alunos;
- orientação para atividades de recuperação e reforço de alunos;
- reflexões sobre o texto "A professora de horizontologia" do livro "A Fada que tinha Idéias";
- texto: uma reflexão sobre as normas ortográficas;
- trabalhando com literatura infantil: requisitos básicos para um texto de literatura infantil, tipos de livros de literatura infantil, sugestão de atividades criativas;
- avaliação final: análise dos resultados obtidos com participação de diretores e professores coordenadores.

Quanto às reuniões do Horário de Estudos Coletivo (HEC) há registros dos seguintes assuntos nas reuniões:

- organização e objetivos dos HEC;
- o papel do coordenador;
- plano de trabalho do coordenador;
- levantamento de temas que deverão ser trabalhados nos HEC com os professores nas escolas;
- os quatro momentos de alfabetização;
- alfabetização nas primeiras séries;
- grupos de reforço e recuperação;
- acervos de Literatura Infantil;
- a questão interdisciplinar;
- trabalho com o tempo: histórias e aniversário de Marília;
- objetivos da resolução de problemas;



- normas didáticas para o ensino de matemática;
- análise dos AM (Atividades Matemáticas);
- disciplina na escola: estudos de textos, orientação para a elaboração de um projeto sobre disciplina na escola, trabalho em grupo para o levantamento de ações para implementação do projeto;
- reflexão sobre os cursos da Jornada Pedagógica ocorrida de 12 a 14/04 e socialização de saberes;
- o trabalho com os conteúdos de História e Geografia;
- texto: "Algumas considerações sobre a teoria piagetiana na escola de Cláudia Davis e Yara Espósito em Idéias 8;
- ortografia – níveis de correção;
- formas de ditado;
- reflexão sobre o trabalho do coordenador;
- o ensino de Ciências nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Orientação técnica da Professora Dr^a Viviani Galvi Villani da UNESP/Marília:

- jogos pedagógicos: a motivação da aprendizagem utilizando jogos
- texto: "O que é um grupo?" de Madalena Freire;
- análise e reflexões sobre a formação continuada em serviço dos profissionais da educação.

Em outros encontros estão registradas atividades variadas como entrega de fitas com músicas diversas, análise dos resultados obtidos no semestre com estudos dos gráficos estatísticos, análises das visitas nas Unidades Escolares realizadas pelo Supervisor de Ensino e Coordenadores, orientação para atividades de recuperação e reforço de alunos, análise dos resultados obtidos na avaliação final dos alunos, além de orientação metodológica quanto a



produção e exploração de texto, leitura, trabalho em alfabetização com o texto e música “A cigarra e a formiga”, a construção da escrita, o diálogo, as normas ortográficas, literatura infantil.

Reafirma-se nesta relação de temas trabalhados uma relevância de aspectos do conhecimento pedagógico, de conteúdo metodológico, o fazer prático, por vezes, a fundamentação teórica da ação e aspectos da organização da escola.

Tudo leva a concluir que o trabalho desenvolvido nas escolas é uma reprodução realizada pelos coordenadores pedagógicos, responsáveis maiores pelo trabalho, havendo portanto, uma centralização determinada pela secretaria. Não se percebe uma autonomia da escola na organização deste trabalho formador de professores que parece concentrar-se na pessoa do coordenador, que é preparado semanalmente pela Secretaria. Não foi possível constatar se a própria escola organiza e planeja suas atividades desenvolvidas no HEC, ou seja, se o diretor, assessorado pelo coordenador pedagógico, realizava atividades específicas para sua escola. Parece haver em nível de escola, uma reprodução do estudo realizado na Secretaria, que, no entanto, é bastante produtivo.

Estes momentos têm sido também aproveitados também para planejar um trabalho pedagógico integrado com as Secretarias Municipais do Bem Estar Social, de Cultura e Turismo, de Higiene e Saúde, de Agricultura e Meio Ambiente, de Esporte e Lazer, de Planejamento Urbano, além da integração com as instituições como a Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Delegacia de Polícia da Defesa da Mulher, Associações de Pais e Mestres, Associação

Paulista de Medicina, Empresa de Desenvolvimento Urbano. Os temas trabalhados são discriminados, a seguir.

1997

- Projeto "Adote uma EMEI" - parceria com a comunidade
- Projeto Casa Abrigo – parceria com a Secretaria do Bem Estar Social

1998

- Clube do Cinema – Projeto "Cinema, Cultura e Criança
- "Polícia Militar – "Projeto Trânsito"
- Corpo de Bombeiros – Programa "Brasinha"
- Colégio Cristo Rei – Projeto "Integração"
- EMDURB- Projeto "Semana Nacional de Trânsito"
- Delegacia de Ensino "Curso de Capacitação para Preparadores de merenda Escolar"
- Projeto "Teatro"
- Secretaria Municipal de Cultura e Turismo: Projeto "Origami, Colagem e Pintura"
- Secretaria Municipal da Agricultura e Meio Ambiente- Projeto "Plantando para o Futuro"
- Secretaria Municipal de Higiene e Saúde – Campanhas Educativas e de Prevenção: dengue e Vacinação Anti-rábica
- Secretaria Municipal de Esportes e Lazer: Projeto "Jogo de Damas"
- Secretaria Municipal da Educação e Comunidade: Projeto "Adote uma EMEI" e "Esta EMEI é do meu Coração"

1999

- Clube de Cinema – Projeto "Cinema, Cultura e Educação"



- Comunidade: I Encontro de pais e Mestre
- "Secretaria Municipal de Esportes e lazer: - "Dia do Desafio"
- Secretaria Municipal de Higiene e "Saúde – Programas "Veja bem Brasil", "Semana da Faxina", e "Campanha Sorria Marília"
- Secretaria Municipal de Cultura e Turismo: Peça Teatral "Os Três Porquinhos e o Lobo Trapalhão"
- EMDURB: "Prevenção de Acidentes Domésticos".
- Secretaria Municipal de Planejamento Urbano- Projeto "VOLPI".
- Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher: "Campanha de Desarmamento em Marília".

2000

Projetos realizados pela Secretaria Municipal da Educação, em parceria:

1. Com a comunidade:
 - "Amigos da Escola, todos pela Educação"
 - Teatro – participação da Companhia Linguagem Artística – Peça "Os Trubuzus"
 - "Esta EMEI é do meu coração" – doação mensal dos pais para a unidade escolar de seus filhos.
 - Atendimento psicológico aos alunos da EMEI Cantinho do Sossego – trabalho voluntário e anual da Srª Débora Cristina Nogueira
2. Com a Secretaria Municipal de Higiene e Saúde:
 - Programa de Combate a Dengue – alunos de EMEI e EMEF
 - Campanha de vacinação contra a Poliomielite
 - Semana "Sorria Marília", objetivando a prevenção da cárie bucal - 23 a 27 de outubro



- Campanha Anti-rábica – segundo semestre
- Participação do II Encontro de Prevenção de DST e AIDS – Propostas de Educação e Prevenção no ambiente de trabalho em doenças sexualmente transmissíveis e AIDS
- 3. Com a Secretaria Municipal da Cultura e Turismo:
 - Participação dos alunos no desfile comemorativo ao aniversário do município – 04/04 e desfile cívico militar em 07/09.
- 4. Com a Associação Paulista de Medicina e FAMEMA:
 - “II Caminhada da Primavera” – 17/09- objetivo de promover a prática de atividades físicas e hábitos de vida saudáveis.
- 5. Com a EMDURB – Empresa de Desenvolvimento Urbano:
 - Semana nacional do Trânsito. “Faixa do pedestre, a vida pede passagem” 18 a 25/09. objetivo de despertar nos alunos e comunidade o senso de responsabilidade em relação ao trânsito, tanto como pedestres como condutores de veículos.
- 6. Com a Secretaria Municipal do Verde Meio Ambiente:
 - Participação da Semana do meio ambiente, 05 a 12/06, realizando atividades nas escolas e visitando o bosque municipal.

Com relação às reuniões dos professores das EMEIs, em suas escolas denominadas “Grupos de Estudos”, no ano de 2001 foram os seguintes temas abordados e estudados:

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- A Organização do currículo por Projetos de Trabalho
- A avaliação na Educação Infantil: critérios, limites e possibilidades
- Artes: a interpretação do desenho e música na Educação Infantil



- O período integral na rede de Educação Infantil: comportamento das crianças de período integral, propostas de atividades, horário sono/descanso e relacionamento família – escola
- Troca de Experiências e Conselhos de Classe
- O construtivismo e o Planejamento pedagógico
- A Matemática na Educação Infantil
- Desenvolvimento Infantil: crianças de 0 a 3 e de 3 a 6 anos
- A construção dos Projetos Escolar e Educativo
- Projetos Pedagógicos: o que é Projeto Pedagógico. O que qualifica um bom projeto, estrutura e conteúdo
- A Leitura e a escrita na Educação Infantil
- Leitura e discussão de conceitos mencionados nos textos:
 - Piaget: "O erro construtivo"
 - Wallon: "O sincretismo"
 - Vygotsky: "As zonas de desenvolvimento"

Os diretores da educação infantil - EMEI reúnem-se mensalmente com a equipe da secretaria. Elencar os temas abordados e estudados nestas oportunidades é considerado relevante por serem indicadores fundamentais para análise do trabalho de formação continuada realizado pela escola. Os temas referem-se a: referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a organização do currículo por Projetos de Trabalho; a avaliação na Educação Infantil: critérios, limites e possibilidades, artes: a interpretação do desenho e música na Educação Infantil, o período integral na rede de Educação Infantil: comportamento das crianças de período integral, propostas de atividades, horário do sono/descanso, relacionamento família/escola, troca de experiências



e Conselhos de Classe, o construtivismo e o Planejamento Pedagógico, a matemática na Educação Infantil, desenvolvimento Infantil: crianças de 0 a 3 anos e crianças de 3 a 6 anos, a construção dos Projetos Escolar e Educativo, projeto pedagógico: o que é Projeto Pedagógico, como se que qualifica, estrutura e conteúdo, Piaget: "O erro construtivo", Wallon: "O sincretismo", Vigotsky: "As zonas de desenvolvimento", a leitura e a escrita na Educação Infantil.

2. Oficinas e Ciclos de Atualização

Do plano de trabalho da Secretaria relacionado à Formação Continuada de Professores há um projeto, que envolve as cidades de Marília, São Vicente e São José do Rio Preto, realizado em parceria com MEC - Ministério de Educação e Cultura e à Fundação Ayrton Senna, desenvolvido em forma de ciclos de atualização e oficinas, em de cursos de 30 horas, com os títulos "Parâmetros em Ação", "Programa de Formação de Professores - Alfabetização", "Programa de Gestão Escolar" - Educação no Pódio".

Há também Oficinas oferecidas pela equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação e Professores de Universidades de Marília, registrando-se as realizadas sobre matemática, história e geografia, alfabetização, leitura e produção de texto e ciências.

É valorizada a participação dos professores através de certificados que são contados para progressão funcional na carreira dos professores.

Em entrevista com um membro da equipe multidisciplinar, responsável pela Área de História e Geografia, foi-nos relatado um trabalho realizado em uma das oficinas. O curso foi oferecido aos professores da rede municipal, em três períodos distintos, manhã, tarde e noite para favorecer a participação do

maior número de professores interessados no qual foram realizadas atividades para as 1ª e 2ª séries do ensino fundamental e estudadas por áreas temáticas os assuntos das 3ª e 4ª séries deste nível.

3. Jornada da Educação do Interior Paulista

A Jornada de Educação do Interior Paulista, fez parte, anualmente, há dois anos, do Ciclo de Atualização Pedagógica da Secretaria Municipal de Marília. É organizada por empresa de assessoria pedagógica que desenvolve, segundo informações obtidas, temas sugeridos pelos diretores e professores municipais e tem tido grande repercussão na região, dada a participação grande número de professores de outras escolas e municípios.

Os professores da rede municipal de Marília participam de alguns cursos a sua escolha, em horário distinto de seu trabalho, sendo viável a participação em um curso por período, manhã, tarde e noite, recebendo uma bolsa que custeia uma parte dos gastos com a inscrição. Na escola socializam o aprendido, nas reuniões semanais.

Os temas enfocados têm sido relacionados à fundamentação teórica e à orientação metodológica nas diversas áreas do currículo sintetizados em assuntos como: parâmetros curriculares nacionais, alfabetização, avaliação, temas transversais, distúrbios da aprendizagem, inteligências múltiplas, construtivismo, produção de texto, educação sexual, recreação, jogos a arte de brincar, cantar, dançar, contar histórias.

Além dos cursos e conferências há um espaço para apresentação de trabalhos científicos e relatos de experiências.

O espaço utilizado têm sido o Centro de Convenções do Sun Walley Park Hotel.



A 2ª Jornada de Educação do Interior Paulista aconteceu no período de 18 a 21 de abril de 2001 e obedeceu a seguinte programação:

Conferências de Abertura:

Período diurno: Profª Mestre Débora Dias Gomes – RJ: “Professor & VOCÊ S/A – Esta marca é que pode mudar o rumo da Educação”;

Período noturno: profª PHD Tereza Penna Firme – RJ: “Avaliação Escolar”

Cursos:

1. Alfabetização: reescrita e avaliação de Produções Textuais – Profª Especialista Sandra Bozza –PR
2. Transversalidade: dos PCNs à sala de aula – Prof. Doutorando Marcos Cordioli –PR
3. A Psicomotricidade otimizando o movimento na escola: Especialista Hélio Barbosa – PR
4. A Inclusão Escolar e a Prática para a Construção de uma Escola de Qualidade: Profª Especialista Mara Sartoretto – RS
5. O Papel das Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho – RS
6. Pedagogia de Projetos – Uma Jornada Interdisciplinar rumo ao Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências – Prof. Mestrando Nilbo Nogueira – SP
7. A Matemática e a Resolução de Problemas para Crianças de 5 a 9 anos: Mestre Ana Ruth Starepravo – PR
8. Saberes, Habilidades e Competências nas Novas Diretrizes Nacionais: Profª Doutoranda Mônica Ribeiro – PR

- 9 Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização: Profª Doutoranda Sirlei Bittencourt – PR
- 10 Indisciplina na Escola: Prof. Dr. Joe Garcia – PR
- 11 A Arte de Contar Histórias: Bibliotecária mestranda Lúcia Fidalgo - SP
- 12 Estratégias para trabalhar a Orientação Sexual Escolar: Orientadora Sexual Escolar, Bióloga Hália Pauliv de Souza – PR
- 13 Recreação: Um Recurso Pedagógico a mais na escola: Fátima Balthazar – PR
- 14 A Inteligência das Emoções: A Dialética da Emoção e da Razão: Profª Drª Heloysa Dantas – SP
- 15 Gestão Escolar: Profª Drª Coordenadora da RENAGESTE (Rede Nacional em Gestão Educacional do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação - Heloísa Lück - PR
- 16 Os Distúrbios de Atenção e Memorização na Infância: Dr. Rubens Wajnztejn – SP
- 17 Para não ser um Professor do Século Passado “Uma Proposta Interdisciplinar” – Prof, Consultor em Informática Educativa, Marco Aurélio Kalinke – PR
- 18 A Construção da Pedagogia da Infância: profª Drª Emília Cipriano Sanches – SP

No sentido de evidenciar uma continuidade deste projeto referente à jornada, registramos a programação da 1ª, realizada em 2000, de 12 a 15/04, também com bastante repercussão na região:



- Inteligências Múltiplas – “Uma nova vida às salas de aula” - Prof. Celso Antunes – SP
- O Construtivismo e a Matemática – “Superando obstáculos nas séries iniciais” – Profª Ana Ruth Starepravo – PR
- Alfabetização – “A Produção de texto (passo a passo) em sala de aula” - Profª Sandra Bozza e Profª Ângela Batista – PR
- Distúrbios de Aprendizagem – “Aspectos Cognitivos e psicomotores” – Prof. Antonio Pamplona – SP
- Educação Sexual, a Escola e a criança – Profª Drª Maria Lúcia de Oliveira – SP
- Projetos Interdisciplinares – “Uma abordagem para a prática dos PCNs” – Prof. Nilbo Ribeiro Nogueira – SP
- A Arte de Brincar, cantar e dançar – Profª Fátima Balthazar – PR
- Contação de Histórias e a Literatura Oral – Profª Drª Cléo Buzatto – PR
- Educação Especial ou o Especial na Educação? – “Transformando objetivos curriculares em prática pedagógica” - Profª Drª Rosita Edler de Carvalho – RJ
- Avaliação e Tratamento Psicopedagógico da Criança com Deficiência Escolar – Profª Marilda Maluf Sanseverino – SP
- Orientação Didática para o Trabalho com os temas Transversais na Educação Infantil e de 1ª à 4ª série – Profª Valéria Amorim Arantes – SP
- O Brinquedo no processo de aprendizagem e no Desenvolvimento da Inteligência da Criança -- Pro. Mário Sérgio Vasconcelos – SP
- Recreação Psicomotora – Prof. Hélio Barbosa – SP
- Neuropsicologia aplicada aos distúrbios de aprendizagem – “Prevenção e Terapia” - Prof. Dr. Egídio José Romanelli – PR



- Indisciplina na Sala de Aula – Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo – PR
- Inteligência Corporal como Atividade Recreativa – “Um novo olhar para a educação motora na escola” – Profª Dra. Vilma Leni Nista Piccolo – SP

Também fizeram parte do curso as seguintes conferências:

- Da Construção do Conhecimento à Construção do Sujeito – “Mudando o paradigma da educação” - Prof. Dr. Neidson Rodrigues – MG
- Motivação e Relação professor, Escola e Família – Profª Clarice Leal – SC
- Informática Educativa da Organização Expoente – Prof. Moisés Zibersztajn – PR

4. Outras Atividades

A Secretaria Municipal de Educação de Marília criou condições para que seus professores participassem de outras atividades de formação, como:

- V Jornada de Educação Especial – Prof. Ernani Vidon – UNESP – Campus de Marília – 23 a 25/05
- Palestra promovida pela Fundação Shunji Nishioimura de Tecnologia – Pompéia/ SP – “Inteligências Múltiplas” - Prof. Celso Antunes –15/05
- Troca de Experiências entre o Professor Eduardo Fonseca, da Universidade de Coimbra e a Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação – 26/6
- Participação na Semana do Excepcional, de 21 a 28/08 – APAE – Marília
- Palestra –“O ensino de Ciências nas séries iniciais – 25/08 - Profª Isabel Ribeiro
- Curso de Ciências –“O mundo e a ciência dos cientistas” - Profª Drª Viiviane Villani – UNESP – Campus de Marília



- Participação no curso de Férias no Centro de Estudos da Escola da Vila, São Paulo, no período de 17 a 20/01;
- Palestra proferida pela profª Emília Cipriano – “Avaliação na Pré-Escola”

A primeira questão que importa ser refletida é a da organização do trabalho efetuado, considerando-se altamente positivo o próprio fato deste trabalho existir, ou seja, a própria realização já é uma qualidade.

Para BOLÍVAR (1997, p.81) o estabelecimento de ensino, além de ser um local de trabalho, pode e deve tornar-se *uma unidade básica de formação e inovação*, se conseguir abrir espaço para uma *aprendizagem institucional ou organizativa*, transformando-se numa *organização que aprende*. A idéia é a de uma escola que se desenvolve como instituição, na medida em que coloca o melhoramento como processo permanente. As aprendizagens individuais obtidas pelas decisões práticas, pelo intercâmbio entre os profissionais e pela colaboração entre eles tornam a escola uma comunidade de aprendizagem. O mesmo autor explica que *em vez de uma aprendizagem adaptativa, apenas apropriada em ambientes estáveis e altamente racionalizados, uma organização que aprende tem uma aprendizagem generativa, necessária em situações complexas que aumenta a sua capacidade para se mover no futuro*. Como consequência, alteram-se os valores que fundamentam e orientam as ações individuais e as grupais, da organização.

O mesmo autor (BOLÍVAR, 1997, p.84) apresenta uma série de definições de organizações que aprendem, das quais pode-se ressaltar suas características marcantes, dadas por vários autores:



A aprendizagem organizacional é o processo pelo qual uma organização obtém e utiliza novos conhecimentos, habilidades, condutas e valores (ARGYRIS & SCHÖN, 1978).

As organizações são vistas como contextos de aprendizagem para extraírem inferências da história das rotinas que orientam a sua ação (LEWITT & MARCH, 1988).

Uma entidade aprende se, mediante o seu processamento de informação, mudar o âmbito da sua ação potencial (HUBER, 1991).

“Uma organização inteligente é uma organização que aprende e expande continuamente a sua capacidade para criar no futuro. São organizações capazes de se sobreporem às dificuldades, de reconhecerem as ameaças e de enfrentarem novas oportunidades (SENGE, 1992).

Uma organização de aprendizagem é uma organização especializada em criar, adquirir e transferir conhecimentos e em modificar a sua ação para refletir os novos conhecimentos e compreensões (GARVIN, 1993).

Uma organização que aprende é um fenômeno coletivo de aquisição e de elaboração de competências que, mais ou menos de forma profunda e permanente, modifica a gestão das situações e as próprias situações (KOENIG, 1994).

Uma organização que aprende é um grupo de pessoas que perseguem metas comuns (incluindo aí os objetivos pessoais) com um compromisso coletivo de rever regularmente os valores dos referidos objetivos, modificá-los e desenvolver continuamente modos mais efetivos e eficientes para os atingir (LEITHWOOD & AITKEN, 1995).

A discussão do trabalho desenvolvido pelos municípios na concretização da formação contínua dos professores pode ser feita por dois ângulos: o da organização da própria secretaria municipal e a organização de cada unidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação de Marília, com ampla estruturação administrativa, dado seu porte maior e sua história anterior, vem se

organizando na tentativa de melhorar seu trabalho e intensificar a formação de seus professores, enquanto também forma e aprimora sua equipe técnica. Há coordenação pedagógica específica para cada nível de ensino, coordenador pedagógico para as entidades particulares que mantêm escolas no município, conta com um supervisor pedagógico para o ensino fundamental todos liderados por uma secretária da educação. Parece-nos ter condições, portanto, de um trabalho metódico, sistemático de orientação às escolas e de formação de professores, cujo quadro é composto também por professores estagiários universitários, admissão esta incentivada pela política educacional do país. Assim, conforme o relatado, a equipe da secretaria tem contato semanal com coordenadores pedagógicos do ensino fundamental e mensal com diretores da educação infantil, orientando o trabalho destes profissionais em suas escolas no sentido de uma melhor formação dos professores. Nestes contatos são elaborados projetos pedagógicos, analisados os resultados do processo ensino e aprendizagem, estudados problemas educacionais reais, aprofundados estudos de teorias e metodologias inovadoras para diversas áreas do currículo, além de se promover um clima de estudo e aperfeiçoamento da prática. Nesta caminhada, a secretaria cresce como organização paulatinamente com o crescimento organizacional de suas escolas.

A estrutura da rede municipal de Parapuã é bem diversa. Há apenas um Departamento da Educação chefiado pela própria senhora Prefeita Municipal, também professora, sendo considerado como lideranças apenas as duas diretoras de escola, a do ensino fundamental, que acumula suas funções com um cargo de professora na rede pública e uma diretora da educação infantil, professora aposentada da rede pública. A municipalidade proporcionou aos



seus professores e lideranças, conforme já relatado, um curso ministrado por uma equipe da Unesp, e mantém um projeto de orientação e assessoria, desenvolvido ao longo do ano, pela equipe da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz, que é realizado nas escolas, nos horários de estudo. As escolas, neste município, buscam um aperfeiçoamento como organização.

Em Marília, parece acontecer uma centralização, uma vez que os coordenadores pedagógicos multiplicam nas escolas o trabalho desenvolvido por eles, semanalmente no contado com a secretaria. Em Parapuã, o trabalho das escolas parece ser mais autônomo, a própria escola decidindo sobre a organização do horário de trabalho coletivo, contando, algumas vezes com assessoria técnica da equipe de professores da Faculdade de Osvaldo Cruz.

Pela natureza, quantidade e forma de desenvolver o trabalho em ambos os municípios, a formação embora enfatize, por vezes o aspecto técnico, parece favorecer uma reflexão por parte dos professores sobre a ação que exercem como “ser que deve desenvolver-se” continuamente, refletindo sobre o que faz, em conjunto com os seus pares na escola. Uma orientação segura às lideranças formadoras pode ser referendada no que segue:

Os formadores não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar modelos ideais...Uma parte dos formadores descobriu que sua única oportunidade de transformar as práticas dos professores consiste em criar vínculos entre o que eles fazem e o que lhes é proposto (PERRENOUD (2002, p.23).

A formação docente, pelos dados obtidos nos dois municípios, confirma um momento de transição na vida educacional deles, pela importância que tem merecido um projeto voltado para a formação continuada dos profissionais da



educação. Muitos dos projetos são caracterizados pela seqüência metódica, pela continuidade produtiva, envolvendo os profissionais ao longo do ano letivo, contrariando o que afirma PERRENOUD quando diz:

os momentos de formação contínua são curtos e fragmentados; portanto, é tentador priorizar a informação e os saberes. A consideração das práticas parece um supérfluo pois o tempo é escasso (Ibid., p.22).

Essa tendência evidenciada começa com o interesse por essa problemática pela simples constatação da existência, da quantidade dos cursos oferecidos.

As lideranças dos dois municípios, secretária municipal e o supervisor pedagógico em Marília, e as diretoras de escola, em Parapuã foram convidadas a opinarem sobre como vêem sua atividade profissional e retrataram as seguintes preocupações:

- Diretora da EMEI – Parapuã
- *“com positividade, estamos trabalhando em busca da melhoria da qualidade de ensino”, “como um grande desafio que me impulsiona e estimula” “como um compromisso com a educação”. Ao assumir a direção da EMEI, retomei com energia redobrada e com intenção de integrar a equipe, acrescentar minha experiência, participando do Projeto Educacional proposto, assumindo com responsabilidade a função que me foi confiada.”*
- Secretária municipal de Marília (ouvido por envolver-se diretamente na proposta de formação de professores, presidindo reuniões, visitando escolas, supervisionando projetos das unidades escolares)

- *“o cargo que ocupo atualmente propicia a possibilidade de ter uma visão geral da educação no município, de atuar segundo as prioridades e as reais necessidades das escolas e dos alunos”;*
 - Supervisor de ensino de Marília
- *“a supervisão é uma função essencial no processo educativo, representando um ponto de equilíbrio”.*

Refletindo sobre os depoimentos que os gestores municipais fizeram de suas atribuições fica evidente uma preocupação em efetivar um trabalho comprometido com a melhoria da qualidade do ensino. Uma diretora de escola deixa claro que foi requisitada para o cargo após um período fora do magistério, fato que considera um desafio maior para integração com novas perspectivas educacionais e especificidade do nível de ensino que atua. Aproveitar professores, diretores, supervisores, aposentados da rede pública estadual para cargos de liderança tem sido muito usual e a nosso ver, muito válida, nos sistemas municipais. A figura do supervisor de ensino só é constatada na rede municipal de Marília.

Tendo exercido a função de supervisão escolar, na rede estadual, por mais de 8 anos e tendo consciência de termos realizado um trabalho produtivo, temos clareza da importância do supervisor de ensino como uma liderança fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais e para a realização das propostas pedagógicas das escolas. Sua função é a de propositor e executor partícipe de políticas educacionais, uma vez que é elemento de articulação e de mediação entre as políticas públicas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada escola.



Pudemos sentir, em nosso contato direto com o supervisor pedagógico de Marília, seu idealismo e competência, uma vez que tem assessorado, acompanhado, orientado, avaliado e controlado os processos educacionais em andamento em toda a rede, participado ativamente de reuniões, oficinas, jornadas e outras atividades propostas como parte de um grupo, colaborado com estudos e pesquisas avaliativas sobre aspectos relevantes do processo educacional e da instituição. Particularmente, atendeu-nos com segurança, firmeza e acessibilidade, dispondo de todo o material para esta pesquisa, numa atitude aberta própria de quem não receia o entrevistador ou pesquisador.

As lideranças de ambos os municípios, acreditam que suas atividades sejam compreendidas pelas pessoas envolvidas pelo que podemos verificar em seguintes depoimentos:

- Diretora da EMEF e diretora da EMEI – Parapuã
 - “ *positivamente, pelo comprometimento dos envolvidos e pelo desempenho do trabalho cotidiano*”, “*de maneira positiva pelas respostas que os professores dão àquilo que foi proposto e pelo desempenho do trabalho do dia -a- dia*” e “*através da busca de possibilidades e alternativas para um melhor desempenho pedagógico*”;
- Secretária municipal - Marília
 - “*é muito difícil para as pessoas que não têm uma visão geral da educação, compreender certas atitudes que são necessárias, e por vezes, inevitáveis. Cada profissional vê o seu trabalho, a sua escola, e com certeza querem o melhor para si e para os seus companheiros de trabalho, e às vezes há outras unidades com necessidades maiores e mais prementes, e somos*

nós da Secretaria Municipal da Educação que temos que ter este discernimento”;

- Supervisor de ensino- Marília
- *“através do diálogo constante que temos com todos os educadores”.*

Na verdade, na percepção dos professores em relação ao trabalho das lideranças, parece haver um amplo espectro de concepções e pontos de vista que vão desde a constatação de uma possível avaliação negativa até a aceitação incondicional do trabalho realizado. Pelo diálogo que tem tido com os professores, pelos resultados positivos colhidos e observados no dia a dia nas salas de aula, acreditam que os professores aceitam e valorizam o que é proposto. Por outro lado, constatam que as diversidades das realidades escolares determinam medidas também diversificadas do poder municipal central, nem sempre bem aceitas. Os depoimentos parecem evidenciar a preocupação com a cultura organizacional, um clima de estudo, um ambiente propício ao aperfeiçoamento.

5.2.1.3. As contribuições das atividades programadas para a formação continuada de professores

Em relação a **como as atividades programadas podem contribuir para a formação continuada dos professores**, foi possível perceber expectativas e intenções das lideranças para as suas programações oferecidas aos professores, relacionadas ao aprofundamento de estudos teóricos como embasamento da prática, a momentos de reflexão para análise dos fins e

objetivos do trabalho, ou para planejamento das ações pedagógicas, sintetizadas no seu segue:

Em Parapuã:

- momentos de estudo e de tomada de consciência da teoria;
- oportunidade de reflexão sobre a ação;
- montagem e avaliação de projetos

Em Marília:

- organização da didática do professor e possibilidade de encademanento de ação, a partir das necessidades básicas dos professores.

Foram as seguintes as considerações feitas pelas lideranças:

Parapuã

- *“momento de estudo, montagem dos projetos, avaliação do desempenho dos projetos”;*
- *“através de estudo tomando consciência da teoria”;*
- *“como um momento de estudo, reflexão, montagem de projetos, avaliação do desempenho desses estudos”.*

Marília

- *“se entende atividade programada como atividade planejada é fundamental, pois organiza a didática do professor e possibilita o encadeamento de ações”;*
- *“as atividades devem estar sempre em sintonia com as necessidades básicas dos professores”.*

Da fala dos entrevistados e a partir da fundamentação teórica referente à formação permanente, ressalta-se nesta questão que as atividades, as ações propostas devem estar baseadas nos saberes e experiências adquiridos pelos

professores no cotidiano de seu trabalho, ganhando suporte teórico para uma reflexão da prática e deve ser um estudo coletivo, que incentiva a troca de experiências numa cultura colaborativa. É a concepção de formação cujo centro encontra-se nas demandas da prática, no que realmente acontece na sala de aula, dos problemas vivenciados e sofridos pelos profissionais. Tornar-se, assim, um momento de estudo, de planejamento, de decisões, de renovação, de entusiasmo.

Consideradas relevantes as atividades de formação continuada dos professores para a melhoria do trabalho pedagógico nos municípios, as lideranças relacionaram os critérios que estabelecem para as programar:

Parapuã

- *“ debates, curso de formação continuada e escolha de projetos ou temas a serem trabalhados, as necessidades do cotidiano advindas dentro da prática de cada um; isso irá requerer uma teoria que dê embasamento a essa necessidade; dia e horário para que as atividades sejam coletivas, preparo e priorização de temas a serem estudados naquele momento.*

Marília

- *“as necessidades relatadas pelos diretores das escolas, os temas e assuntos sugeridos pelos próprios professores e a orientação da Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação”;*
- *“as atividades devem estar em sintonia com as necessidades básicas dos professores”.*

Os depoimentos denunciam uma preocupação com a relação teoria/prática, o mundo da investigação e o mundo da prática já que os critérios estabelecidos são centrados na exigência e problemas das situações derivadas

da prática, do cotidiano da escola, do contexto escolar, das observações dos diretores e solicitação dos professores. Parecem convergir para um outro critério mais abrangente objetivando preparar os professores para utilizar o conhecimento obtido na resolução de novos problemas alargando o conhecimento profissional.

É portanto, a prática o eixo central da formação de professores, o núcleo pelo qual gira todo o trabalho formador, parte de problemas concretos, significativos, levando a reflexão na ação e sobre a ação, tudo parece indicar o objetivo de uma aprendizagem baseada na reflexão prática.

Para NÓVOA (1995a), a formação de professores

pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1995a, p.24).

Nesse sentido as atividades devem favorecer uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores meios para um pensamento autônomo que venha a facilitar dinâmicas de autoformação participada. Investir na pessoa do professor e valorizar sua experiência parece ser o caminho. Num ambiente de troca, de partilha de saberes o professor desempenha simultaneamente o papel de formador e de formando.

5.2.1.4. Como avaliar o trabalho de formação continuada

Foi considerado importante questionar também sobre **“como avaliar o rendimento do trabalho”**, e foi possível detectar as seguintes preocupações:



Parapuã

- *“do dia-a-dia , desenvolvimento dos avanços em sala de aula, freqüência através da observação”;*
- *“pelo retorno do trabalho realizado no dia-a-dia”;*
- *“através das práticas diárias, mudanças de atitudes na execução das mesmas.”*

Marília

- *“entendo que o bom professor é o que ensina seus alunos, aquele que consegue se relacionar bem com a equipe da escola, com os pais, com os alunos e atua efetivamente como educador. Temos na Prefeitura Municipal de Marília, boletins de avaliação que são iguais para todos os servidores públicos municipais, e que avaliam questões administrativas, a avaliação da prática pedagógica é uma auto-avaliação através de oficinas e cursos”;*
- *“acompanhamento e avaliação constantes através de levantamento e análise de dados”.*

A avaliação do trabalho de formação continuada, conforme as respostas apresentadas pelos líderes da educação nos municípios parece evidenciar a concepção de formação continuada não apenas como preenchimento de lacunas na formação do professor, mas na necessidade premente de estudos constantes para dar conta das mudanças no contexto social e especialmente educacional. Alguns referem-se à avaliação da aprendizagem direcionando sua resposta para as características de um bom professor, evidenciando ser a meta do trabalho de estudos constantes, a procura do aperfeiçoamento profissional.. Parapuã tenta avaliar pela observação do trabalho docente, pelas práticas diárias vivenciadas e pelos resultados obtidos. Marília ressalta a participação

dos professores nos eventos, oficinas e cursos, além de considerar a análise dos dados, possivelmente, os do rendimento escolar.

5.2.2. Visão dos professores em relação às atividades de formação continuada a eles oferecida, a partir do conceito que têm desta formação

Os professores foram questionados sobre as questões seguintes:

1. qual o significado de educação continuada de professores;
2. como avaliam o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação ou Departamento de Educação relacionado à formação continuada de seus professores;
3. como avaliam o trabalho realizado pela escola objetivando a formação continuada dos professores.

Suas percepções são analisadas a seguir, por município.

5.2.2.1 O significado de formação continuada de professores na concepção dos professores

Os professores foram convidados a expressarem o significado que atribuem à educação continuada de professores.

A literatura atual referente ao tema ressalta que formação continuada busca a qualidade do ensino, portanto, um ensino eficaz que garanta equalização de oportunidades, permanência na escola e aprendizagem significativa, não memorística por parte dos alunos e explica a formação

continuada como um contínuo fazer-se, assumido pelo profissional que busca autonomia e competência. Subentende a própria existência humana como um ser aprendente, numa realização e um desenvolvimento pessoal que exige envolvimento, participação, rompimento, um novo nascer.

Os professores pesquisados, de ambos os municípios, atribuem, via de regra, significados a esta formação bastante condicente com esta fundamentação; seus depoimentos, em maior número e, portanto, muito mais representativo, evidenciam os seguintes aspectos.

- a necessidade de uma continuidade do processo de formação;
- a necessidade de reflexão sobre a prática;
- a vinculação necessária às realidades do cotidiano;
- a complementação necessária à formação inicial;
- à necessidade de mudanças;
- às diversas formas de aprendizagem, atualização, aperfeiçoamento;
- como condição necessária para melhoria qualitativa do trabalho pedagógico;
- ao compromisso pessoal, postura de abertura;
- ao embasamento teórico para a prática;
- à necessidade do trabalho coletivo

Caracterizando estes aspectos, registra-se alguns depoimentos dos professores.

A necessidade de uma continuidade do processo de formação na formação continuada de professores foi retratada com as expressões “*significa mais saber*”, “*melhoria da auto estima*”, “*espécie de complemento da formação que já possuímos*”, “*continuar estudando mesmo após a formatura*”.



Esta categoria de análise é também retratada no aspecto relacionado à complementação necessária à formação inicial nas palavras *"atende às mudanças constantes no mundo e da clientela, pois o que estudei na minha formação inicial já está ultrapassado"*.

A correlação que foi feita da formação continuada com a necessidade da reflexão sobre a prática pode ser registrada pelas expressões: *"formação contínua abordando as novas discussões, refletindo acerca da prática educacional"*, *é preciso estar sempre em reflexão para acompanhar o grande avanço na educação"*. Neste enfoque de análise do trabalho relacionado à formação pode-se também registrar a visão que os professores manifestaram sobre ser um pesquisador, pela reflexão da prática: *"que o professor deve ser também pesquisador, sempre se reciclando, se atualizando e capacitando"*, *"eterno repensar sobre a prática, incorporando novas posturas que fazem parte dos pressupostos teóricos atuais"*, ou ainda *"uma busca do próprio professor pois este, quando consciente, aprende para ensinar e faz reflexões essenciais"*.

Os professores também condicionaram o trabalho relacionado à sua formação continuada com as realidades do cotidiano, podendo-se registrar as seguintes falas: *"só será bom se valorizar o nosso saber prático"*, *"atualização realista dos professores levando em consideração suas experiências"*, *"o objetivo é ampliar competências, atualizar e principalmente enriquecer a prática do professor"*.

Conscientes de que há no trabalho pedagógico necessidade de mudanças, focalizam a formação continuada como *"oportunidade de*

aperfeiçoamento profissional com vistas à mudanças na minha prática”, “ver onde devemos mudar envolvendo todo o contexto geral”.

Bastante representativa foi a concepção de formação continuada como formas de aprendizagem, atualização e aperfeiçoamento: “*todo esforço direcionado à aprendizagem de todos os envolvidos na educação*”, “*constante aprendizado*”, “*refere-se ao fato de o professor estar em constante aprendizado, formando-se e informando-se, não pode parar de estudar*”, “*o professor não pode estagnar no meio do caminho*”, “*oportunidade de estar sempre evoluindo*”, “*transformação, atualização devido a globalização, a tecnologia e os avanços educacionais*”.

A melhoria qualitativa do trabalho pedagógico foi a ênfase dada à formação contínua de professores, nas expressões: “*melhoria na formação dos alunos e na relação professor /aluno*”, “*estar habilitado para desempenhar bem a função didática na sala de aula e adquirir sempre competências novas para lidar com a diferença*”, “*significa aperfeiçoar e atualizar-se, uma oportunidade de me tornar um profissional mais competente, melhor preparado para lidar com a realidade que está em constante transformação, produzindo assim, um ensino de melhor qualidade*”, “*necessária para que haja um melhor desempenho de todos no exercício de suas funções*”, “*encontrar respostas que irão contribuir para uma melhor qualidade educacional*”.

A responsabilidade inerente ao próprio professor no trabalho de formação continuada foi relacionada com um compromisso pessoal e uma postura de abertura lhe compete como agente de sua própria formação e pode ser documentadas nas seguintes transcrições de depoimentos: “*formação continuada de professores é um avanço na educação e depende da seriedade*

de cada um”, “o aperfeiçoamento do trabalho depende do indivíduo”, “o professor deve estar aberto para aprender cada vez mais”, “estar em equilíbrio e desequilíbrio constantes no que diz respeito ao saber ou ao ato de conhecer, é o professor estar aberto à busca de soluções ou problemas que surgem no cotidiano escolar”.

Os professores enfatizaram também na formação continuada uma oportunidade de um melhor embasamento teórico para a prática que exercem e o fizeram nas seguintes considerações: *“procurar melhorar a prática com embasamento teórico”, estar em contínuo estudo, a par de novas pesquisas educacionais e teorias em torno da aprendizagem”, ampliar conhecimentos para ter suporte teórico sobre a prática e repensá-la”.*

Foi salientada a necessidade de trabalho coletivo no processo de formação continuada de professores, expressa nos depoimentos: *“estar disposta a aprender em conjunto”, troca de idéias sobre a prática dos colegas”, o professor deve estar sempre se aprimorando e buscando através de experiências vividas por ele ou relatadas por colegas, o melhor caminho a seguir”, “a formação do professor continua no convívio com seus alunos na sala de aula e com seus colegas de trabalho”.*

As professoras de ambos os municípios, parece-nos que têm clara a necessidade de formação continuada, conceituando-a sob vários nuances, valorizando ora um, ora outro aspecto desta formação.

Ainda foi possível registrar outras significações particulares simplesmente considerando a participação em cursos, como: *“a participação em cursos e oficinas”, “cursos que atendam as dificuldades dos docentes quanto aos conteúdos e questões polêmicas para auxiliarem os professores em*



sala de aula”, “formação em trabalho através de cursos, seminários, palestras o que possibilita atualização e novos conhecimentos” ou “cursos e oficinas com o objetivo de contribuir para que o professor possa melhorar sua prática na sala de aula e também profissionalmente”, “estudo contínuo sobre temas relativos à educação que pode ser feito durante um curso ou especialização”;

Registra-se também significações deturpadas confundindo formação continuada de professores com progressão continuada na avaliação do rendimento escolar, como nas afirmações: *“uma forma de dar oportunidade para o aluno de aprender o que não conseguiu durante um ano sem voltar à mesma série” e “quando um aluno passa da 1ª série para a 2ª série sem condições, com defasagem” ou “levam em conta as características e evoluções individuais de cada aluno, ter um conteúdo flexível na cabeça e na prática, comparar o aluno do começo do trabalho com o final do ano e considerar sua evolução”. “um trabalho que deve ser contínuo entre as séries onde deve ser desenvolvido com as crianças conteúdos que façam com que os alunos se desenvolvam dentro de suas condições e a cada etapa aumentem o seu aprendizado”.*

Foi valorizada por uma professora a busca da inovação, via internet: *“é estar buscando a capacitação constante dentro das inovações e tenho feito isto via Internet”.*

Ao registrar a significação, algumas registraram críticas negativas ao trabalho realizado: *“às vezes, a jornada., os assuntos, os professores que participam e os organizadores, os gastos, etc têm outro objetivo e não a formação responsável do profissional da educação; uma outra registrou sua queixa quanto a realização de cursos desvinculados da prática, “significa*



apenas teoria, pelo menos até agora”, “é necessária, mas o que deixa muito sem perspectiva é muita teoria, precisamos de fato é de solução”

Houve ainda quem ligasse a significação da formação continuada a curso superior, nas palavras “*acho que seja um curso superior em educação como Pedagogia ou outro curso na área*”.

Para concluir, registra-se uma conceituação considerada bastante abrangente “*é uma forma de reciclagem, rever, refletir, encontrar diferentes alternativas, socializar, acalmar as angústias, angustiar-se mais*” que denota uma postura de inquietação natural às pessoas comprometidas com o saber. Lembra PERRENOUD (2002, p.24) quando diz:

Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. O saber-analisar é uma condição necessária mas não suficiente da prática reflexiva, a qual exige uma postura, uma identidade e um “habitus” específicos.

Portanto, a formação continuada não poderia ser apenas transmissão de técnicas, de participação acumulativa em cursos.

RIBEIRO (1989, p.10) completa dizendo que:

Pode-se dizer que a grande variedade de atividades que envolve (a formação continuada), cobre um espectro que vai desde as que estão imersas no próprio exercício atual da função docente, ou que com ela relacionam-se mas não fazem parte do serviço docente, até aquelas que constituindo do desenvolvimento e valorização pessoal, não se relacionam diretamente com o exercício da função docente. Isto sem esquecer as que visam o desenvolvimento de competências profissionais gerais ou a obtenção de qualificações eventualmente requeridas para progressão na carreira docente.

5.2.2.2 Avaliação do trabalho desenvolvido pela municipalidade visando a formação continuada de professores

Os professores da educação infantil e do ensino fundamental de Parapuã e Marília foram convidados a opinarem, no sentido de procederem a uma avaliação do trabalho realizado pelas lideranças municipais, respectivamente pelo Departamento Municipal de Educação de Parapuã e pela Secretaria Municipal de Educação de Marília, objetivando a formação continuada de todos os professores que compõem as respectivas redes municipais de educação.

As avaliações são categorizadas por município e nível de ensino em que os professores atuam.

5.2.2.2.1 Professores de Parapuã

Em Parapuã, podemos sintetizar que os professores da educação infantil centralizaram suas opiniões avaliativas como ótimo e o fizeram comparando com anos anteriores e expressando expectativa de continuidade enquanto os do ensino fundamental classificaram como ótimo e muito bom.

Os professores da educação infantil, foram quase unânimes em seus depoimentos, valorizando o trabalho realizado hoje, comparando-o, no entanto, a anos anteriores, de outra gestão administrativa. Convém salientar o fato de que foi destituída, dado o pequeno porte da rede municipal de ensino, a responsável pelo Departamento de Educação, nomeada pela legislatura anterior, tendo a própria Prefeita Municipal, diretora de escola aposentada,



Mestre em Educação pela Unesp de Marília, assumido as responsabilidades com a educação, assessorada pelas duas diretoras de escola.

A comparação com anos anteriores, na análise atual se reflete nos depoimentos: *“nos anos anteriores era muito defasado, agora melhorou um pouco”, “hoje é o melhor trabalho realizado até agora”, nos primeiros anos não houve qualquer tipo de incentivo à formação continuada, a primeira foi em 1999, quando criado o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e oferecido alguns cursos; neste ano já foram oferecidos bons cursos”, “agora está ótimo”, este ano melhorou pois a Prefeita Municipal é professora e sabe das dificuldades existentes na rede”, “hoje procura atualizar o professor com cursos de alto nível”, nos anos anteriores foi tudo atropelado, fazíamos três cursos concomitantes, mais quantidade que qualidade, hoje está organizado”.*

Refletem preocupação com a seqüência dos trabalhos, nos dizeres: *“espero investimento em nós”, “está bom, precisa ser ótimo com a continuidade”.*

O trabalho é avaliado como ótimo por proporcionar *“cursos de alto nível”.*

Quanto aos professores do ensino fundamental, as representações são bastante promissoras e positivas: *“há investimento no professor e ótimo trabalho”, “estamos sempre tendo novos cursos”, “é um trabalho sério, realizado de maneira competente e que visa o aperfeiçoamento e melhoria na educação”.*

A referência a “alto nível” pode ser pela contratação de professores universitários, de instituições respeitadas por eles e ou pela ênfase que foi dada à reflexão sobre a prática docente e não apenas a aspectos técnicos.



Os professores valorizam os dados e parecem ter, não de modo implícito, uma concepção atualizada de formação continuada, se tomar os paradigmas de Jackson.

5.2.2.2.2. Professores de Marília

Num quadro síntese das opiniões emitidas pelos professores de Marília, podemos salientar que tanto os professores da educação infantil como os do ensino fundamental concentraram suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal visando formação continuada de professores nas expressões: *“é preocupação constante, muito bom, refere-se a cursos e oficinas”*, aparecendo apenas em professores da educação infantil expressões como *“necessita de ser repensado”*.

O trabalho realizado pela Prefeitura Municipal de Marília, que engloba a Secretaria Municipal é de maior monta, ao realizar jornadas pedagógicas que congregam professores, universitários e pós graduandos da região, além da Secretaria contar com infraestrutura, composta de equipes técnicas para cada nível de ensino, que fornece cursos e oficinas e promove reuniões sistemáticas com os professores da rede.

A grande maioria dos professores valoriza o trabalho pela freqüente realização das atividades desenvolvidas em prol da formação dos professores. Dentre os da EMEF, os depoimentos retratam:

- *“uma preocupação constante com a formação dos professores”*;
- *“bastante consciente por isto temos cursos o ano inteiro”*;

- *“desenvolve um ótimo trabalho neste sentido favorecendo nossa participação em eventos de cursos e palestras, bem como organiza o desenvolvimento de oficinas pedagógicas em áreas específicas do conhecimento, está caminhando na direção certa”.*

Na EMEI:

- *“está sempre oferecendo bons cursos investindo nos educadores”;*
- *“venho de outra cidade e posso dizer da grande diferença que há no município, aqui temos oportunidade de nos atualizar”.*

O trabalho é avaliado como muito bom por parte de professores da EMEF retratados nas seguintes ponderações:

- *“favorece trocas de experiências entre os professores”;*
- *“nos auxilia muito uma vez que tudo que nós vemos e aprendemos nos nossos encontros podemos utilizar em nossa sala e melhorar cada dia mais o nosso trabalho”;*
- *“os cursos oferecidos estão dando muito mais base do que o próprio curso superior que freqüentamos”.*

As opiniões dos professores da EMEI foram:

- *“trabalham com temas que fazem parte do nosso cotidiano”;*
- *“proporciona momentos de reflexão nos quais podemos nos atualizar com novas teorias para uma prática mais dinâmica”;*
- *“bastante qualitativa pois busca interagir teoria e prática”..*

Grande parte dos professores refere-se essencialmente à realização de cursos, jornadas e oficinas.

Na EMEF:



- “são realizados cursos e oficinas com o intuito de auxiliar, de forma prática o nosso trabalho”;
- “cursos, estudo de textos, atualmente estudamos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) através do Projeto Parâmetros em Ação”.

Na EMEI:

- “oferece cursos, jornadas e oficinas”;
- “oferece cursos de boa qualidade”.

Por vezes, acrescentam críticas a este trabalho:

- “atende ao que a Secretaria julga como importante e nem sempre o que o professor realmente necessita para a sua prática, porém, ainda assim, comparando com outros sistemas de ensino, estamos caminhando bem”;
- “há preocupação, porém, os cursos fornecidos nem sempre atendem às expectativas dos professores”,

Marília parece estar conseguindo trabalhar no sentido não só de preencher lacunas, mas de conseguir que busquem o próprio desenvolvimento pessoal pelas citações: sessões de estudo coletivo, favorecer trocas de experiências, trabalham com temas que fazem parte do nosso cotidiano, realização de oficinas. Porém, falam, igualmente, de participação em cursos e jornadas como caminho único de formação.

Parapuã, apesar de se caracterizar por ser uma rede mais nova e menor, também propicia desenvolvimento profissional aos seus professores, que se sentem muito motivados e receptivos.

Ambos os municípios parecem trabalhar na perspectiva de crescimento profissional incessante.



Valorizam o esforço conjunto dos professores com o desenvolvimento profissional de todos utilizando e solicitando sessões de estudo coletivo e com isso, o interesse, o desejo, até mesmo velado de tornar a escola um lugar em que todos possam aprender, não só os alunos.

5.2.2.3. Avaliação do trabalho desenvolvido pela escola visando a formação continuada de professores

Os professores parapuenses e marilienses avaliaram também o trabalho desenvolvido pelas suas próprias escolas favorecendo, propiciando, oportunizando, visando especificamente a formação continuada dos professores.

Seus pareceres são retratados a seguir, por município.

5.2.2.3.1. Parapuã

Analisando o trabalho desenvolvido nas escolas favorecendo a formação contínua dos professores, em Parapuã, os professores da educação infantil ressaltaram o fato de ser este trabalho uma inovação. Muitas transformações aconteceram recentemente: não dispunham anteriormente de uma liderança efetiva já que a diretora da EMEI foi nomeada em 2001, trabalharam em salas cedidas por outras escolas sendo que o prédio próprio foi recentemente construído e ainda não contavam com horas de estudo na jornada pedagógica até o ano de 1998.

A avaliação do trabalho atual é bastante satisfatória, pelo que se depreende das afirmações abaixo:



- professoras da EMEI - Parapuã
- *“há grande incentivo e uma preocupação construtiva; caminhamos devagar, este ano tem sido mais proveitoso”;*
- *“bom, mas poderia melhorar ainda mais; eu também devo estudar mais”;*
- *“excelente, a escola não mede esforços para que realizamos cursos”;*
- *“nossa escola está repleta de métodos, os quais fazem parte da formação continuada, bom para nós e nossos alunos”;*
- *“ótimo desempenho”;*
- *“neste ano tivemos muitos contratempos em função da chegada da diretora, a primeira em sete anos e do aumento de novos professores, ocorrendo mudança na estrutura da escola. Tivemos que rever posições o que levou bastante tempo de nossas reuniões pedagógicas e HTPCs. Neste último mês é que começou uma formação preocupada principalmente com as dificuldades encontradas em casos específicos de professores”;*
- *“nos anos anteriores acontecia muito pouco; este ano estamos caminhando e procurando melhorar a cada encontro, estamos nos enriquecendo muito”;*
- *“tem proporcionado apoio em relação a cursos, tem exigido estudo no HTPC”;*
- *“contribuiu muito principalmente no HTPC e em conversas que surgem entre os professores. A diretora incentiva muito os professores para que esse trabalho seja realizado de forma bem sucedida”;*
- *“nos anos anteriores foi improdutivo, imposto, dirigido, pouco discutido. Este ano vejo uma melhoria, uma maior preocupação com o assunto, mas acho que podemos aproveitar fazendo destas duas horas algo insubstituível e indispensável”;*



- *“o HTPC nasceu apenas em 1999, porém este ano sentimos uma maior preocupação na sua utilização e produtividade”.*

Os professores do ensino fundamental de Parapuã, pelo que se pode constatar, formam um grupo coeso, integrado, favorecido pelo número ínfimo (apenas 4 classes), pelo fato de se cotizarem no transporte (a escola funciona num bairro distante 5 km da cidade), pela continuidade do trabalho da direção que permanece no cargo desde a criação da escola. As avaliações espelham este panorama:

- professores EMEF Parapuã
- *“é um trabalho sério realizado principalmente nos HTPCs, onde estudamos textos, refletimos e tentamos juntos soluções para uma melhor prática pedagógica”;*
- *“a escola funciona como uma extensão dos cursos de formação realizados. Utilizamos os HTPCs para estudos do material oferecido no curso, além de outros materiais trazidos para estudo a fim de refletir sobre nossa prática docente, solucionar os problemas da escola e aprimorar o trabalho coletivo”;*
- *“em minha escola ao trabalho realizado em relação à Formação Continuada tem sido muito bom, um contínuo estudo dos professores nos HTPCs para continuação dos cursos já ministrados, outros materiais de estudos para aprimorar os conhecimentos e colocarmos em prática em nosso dia a dia num trabalho coletivo”;*
- *“é uma forma de estarmos em constante estudo, seja através de textos, de fatos ocorridos, e cursos. O trabalho coletivo da escola é o alicerce da nossa formação contínua”.*



5.2.2.3.2. Marília

O trabalho desenvolvido pelas escolas de Marília, no atendimento à formação continuada de seus professores foi avaliado por seus professores.

Nas escolas de ensino fundamental, a maioria dos professores ressaltaram a seriedade do trabalho, o compromisso de todos com a produtividade, a relevância destes momentos de estudo para o fortalecimento da unidade escolar. Conforme a evidência de um ou outro aspecto salientado, pode-se registrar as seguintes observações:

- valorização dos momentos de estudo:
 - “HEC muito importante para nós, discutimos sobre a prática de ensino e trocamos experiências e informações”;
 - “aprimora nosso trabalho”;
 - “todos estamos dispostos a aprender muito mais”;
 - “encorporamos melhorias em nosso trabalho após estudos e discussões”;
 - “vejo que nossa escola está caminhando para uma busca de identidade, para isso é necessário que o professor seja autônomo”.
- descrição do que é feito
 - “ultimamente estudamos os PCNs, que nos permite melhorar nosso trabalho”;
 - “trabalho voltado ao comprometimento com os alunos estabelecendo as possíveis relações entre teoria e prática”;
 - “nos dividimos por série e programamos juntos as atividades”;
 - “reflexão e estudo”.
- adequação do trabalho à realidade prática:



- *“os trabalhos desenvolvidos estão de acordo com a realidade escolar”;*
- *“tentamos resolver os problemas diários do professor”;*
- *“há nos HEC troca de experiências, estudo de textos, discussões e reflexões sobre os problemas enfrentados no cotidiano, preparando um contínuo aprendizado teórico a partir da prática”;*
- *“os temas trabalhados são priorizados de acordo com as situações em que vivemos em nossas salas de aula”.*
- resultados obtidos
 - *“é através dos trabalhos dos alunos que eu posso ver realizado o investimento dado aos professores, espero cada vez melhorar mais”.*
- crítica negativa
 - *“segue orientações da Secretaria Municipal”;*
 - *“tudo vem de cima para baixo”;*
 - *“o trabalho agora é realizado de acordo com a necessidade levantada pela Secretaria, estudo dos PCNs, deixando outras questões a desejar”;*
 - *“deveria haver nos HEC maior tempo para as professoras das mesmas séries poderem trocar idéias, experiências e organizar atividades”;*
 - *“na medida do possível tem auxiliado os professores, mas como o tempo disponível é limitado, o trabalho fica um pouco comprometido”;*
 - *“precisa ser repensado e oferecer mais discussões para que hajam pontos diferenciados e assim ocorras nosso crescimento profissional sempre objetivando a prática”.*

Na educação infantil, o registro é o seguinte:

- valorização dos momentos de estudo:
 - *“trabalho bem elaborado e feito com dedicação”;*



- *“estamos nos aperfeiçoando, estudando e conversando muito mais do que anos atrás”;*
- *“os grupos de estudo são de grande importância para o questionamento e reflexão de nosso trabalho e interação entre as turmas”;*
- *“estímulo para eu busque a continuidade de minha formação em educação”.*
- descrição do que é feito
- *“realiza grupos de estudo e reuniões pedagógicas”;*
- *“há troca de idéias e experiências que ajudam na atualização dos profissionais”.*
- adequação do trabalho à realidade prática
- *“discutimos periodicamente os problemas de alfabetização e atitudes do professor”.*
- resultados obtidos
- *“o nosso trabalho tem tido bons resultados, os nossos alunos terminam o pré praticamente alfabetizado”.*
- crítica negativa
- *“está integrada com as atividades realizadas pela Secretaria e realizando algumas atividades nas reuniões pedagógicas, que são poucas”;*
- *“bom, poderia ser ótimo, se houvesse maior interesse de alguns professores”.*

Há variedade de atividades na formação continuada que podem ser aperfeiçoadas com sessões de troca de experiências e reflexão sobre o que foi feito.

Convém lembrar THURLER (2001, p.76):



Para empreender um processo de mudanças profundo e durável, os esforços investidos devem ir além da troca de experiências e da comunhão de recursos ou, mesmo de algumas tentativas esporádicas de "team-teaching", de observações mútuas ou de investigações comuns, integrando-as em uma abordagem de análise e desenvolvimento das práticas

Lembrar igualmente CARROLO (apud ESTRELA, 1997, 47) que afirma:

Se a constituição da identidade profissional, em termos individuais, se realiza ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo, em termos de grupo, ela consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permita a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.

Assim, é preciso que a escola vá criando, progressivamente, uma cultura, sua cultura, ou seja, sua forma de pensar e fazer o trabalho pedagógico, que se valoriza o refletir, o discutir o fazer do professor e que essa discussão seja individual, de cada professor consigo mesmo e coletiva, com o grupo de professores. É preciso entender e praticar que ser o estabelecimento de ensino, uma organização social, com identidade própria, capaz de autofuncionamento e gestão com vistas a melhores resultados

Portanto, a formação de professores não pode ser dissociada dos processos de desenvolvimento organizacional, isto é, é preciso otimizar a dimensão formativa das situações de trabalho vividas no estabelecimento de ensino.

Há uma tendência de aceitação crescente no sentido de uma forte finalização (ou continuação) das situações formativas em relação às situações de trabalho, contrariando a tendência tradicional de dicotomizar o lugar de "aprender" do lugar de "fazer", característico do mundo escolar. Esse novo

processo tem não só uma dimensão individual, mas, também uma dimensão coletiva e interativa que pode ser designada por “aprendizagem organizacional”.

Do exposto temos a convicção de um trabalho sério, metódico, comprometido com a formação dos professores em ambos os municípios estudados. Um, o município de Marília, considerado por nós, de grande porte, devido sua maior estrutura física, estrutural e organizacional e outro, o município de Parapuã, considerado de pequeno porte, ambos mantêm acessa a chama da necessidade de estudos permanentes por parte dos profissionais da educação. Nota-se também que, que na medida que formam os professores as próprias redes se aprimoram. Parapuã prevê, para o próximo ano, ampliar sua rede, municipalizando outra escola de ensino fundamental que ministra ensino das quatro primeiras séries e instituir uma Secretaria da Educação. Marília tem merecido elogios por seu trabalho. As jornadas pedagógicas envolvem toda a região. Não tínhamos, no início do trabalho, a visão da imensidão do trabalho que aqui está exposto. Ao concluir este testemunho nos regozijamos em tê-lo feito, na certeza de que poderá servir de parâmetro a tantas outras redes municipais que se estruturam neste momento político de descentralização administrativa e gestonária da educação brasileira.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente.

Carlos Drummond de Andrade

Ao terminar este trabalho mergulhamos num momento de síntese, de reflexão, de ponderações avaliativas. Vem à mente a trajetória da pesquisa, desde o momento da escolha do tema, da opção metodológica, dos momentos ricos do trabalho de campo, das horas solitárias de estudo teórico e, no balanço, reportarmo-nos a uma autêntica história de vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, enfatizaremos nesta análise final, três momentos: um, que representa um balanço da própria formação pessoal e profissional ocorrida nos quarenta anos de exercício; outro, que se refere especificamente ao trabalho de pesquisa realizado, e por fim, o que apresenta sínteses teóricas.

a) A própria formação pessoal e profissional

VIDA TECIDA²

Um tecido fiz de vida: fios subindo, fios descendo.	Um bordado fiz no tecido da vida: linhas grossas, linhas finas, cores claras, cores minhas.	E agora, trabalho pronto, até aquele ponto, que não tinha lugar, deu um jeito de se encaixar, fez textura sem par.
Um tecido fiz de vida: fios atados, fios cortados.	Uma vida fiz tecida, bordada, quase rendada. Relevos de altos e baixos, formas de todo jeito, que trago aqui no peito.	Rosaly Stefani

² In: WARSCHAUER, C. Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.



Esta pesquisa levou-nos a identificar algumas características das experiências que favoreceram nossa formação. Como e por quê tornamo-nos professora? Por que somos o que somos hoje? Ao tentar registrar e caracterizar o trabalho dedicado à formação dos professores em duas redes municipais paulistas avaliamos o caminho por nós percorrido em busca de formação contínua, sonho de infância, de menina pobre, órfã de pai, nascida em Marília e moradora na pequena Parapuã (aí, talvez a justificativa maior pela escolha deste dois municípios para o trabalho de campo). Que influências recebemos para fazer a opção? Da prima Helena? Das professoras que trabalhavam no Grupo Escolar de Parapuã, no qual nossa mãe trabalhava como funcionária? Da nossa mãe, por nos ter passado o valor do saber e do estudo e proporcionado um ambiente favorável, dando-nos de presente de Natal Monteiro Lobato aos 12 anos e Machado de Assis aos 16, (compradas sabe-se Deus como) e nos matriculando no curso ginasial numa época de uma escola para poucos?

Hoje, analisamos o significado de ser professor quando nos parecia instintivamente tão claro desde a infância. Hoje, caracterizamos projetos de formação continuada de professores enquanto valorizamos todo e qualquer momento vivido de enriquecimento, interação e formação da identidade pessoal e profissional e concluímos que o processo de formação inicia-se na própria pessoa e a ela retorna, após muitas e muitas partilhas.

Podemos desvendar interações entre nossa identidade pessoal e profissional, não só na oportunidade de concluir uma tese de doutorado, mas, em toda e qualquer oportunidade formativa que se nos apresentou.



Identificamos como relevante para nossa formação o trabalho realizado no magistério superior. A coordenação de estágio aos alunos da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz tem favorecido um intercâmbio nosso e dos alunos universitários - futuros professores - com os professores das redes municipais e estaduais de ensino em suas realidades atuais. A análise do contexto, a reflexão sobre a prática docente estimulam a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, favorecendo a formação e a pesquisa, exercitando o ouvir e falar, refletir e socializar, pesquisar e registrar. Nesta mesma instituição, a docência nas disciplinas Organização do Trabalho Pedagógico e Teoria da Organização Escolar, a participação nas Semanas de Atualização de Conteúdos (SAC), projeto de preparação dos alunos para o Provão do MEC, na regência de disciplinas nos cursos de especialização, na atuação em oficinas incentiva-nos a constantes e atualizados estudos, vivenciando experiências sistemáticas de trabalho coletivo e dialógico, até mesmo pelo perfil eclético de cada turma ou classe, composta de jovens recém-formados no nível médio, professores habilitados neste nível e em nível superior já atuando em escolas do ensino fundamental e ou médio e profissionais de outras áreas de trabalho.

Outro aprendizado significativo tem sido a participação em projetos de formação continuada de professores, seja integrando equipe de professores da UNESP, seja de delegacias de ensino, de secretarias municipais de educação ou de escolas nos quais procuramos dar sentido, significação, direção a um trabalho pedagógico, momento em que os indivíduos ascendem à autonomia e à cidadania. Com CANÁRIO (1997, p.129-136) procuramos objetivar *mudar as pessoas e as organizações, investir no local e construir redes*, consideradas orientações estratégicas para a formação na mudança.



Ser professor e estar constantemente na busca de aperfeiçoamento passa, assim a ser um dado muito significativo.

b) Sobre o trabalho realizado

1. Consideramos o tema escolhido como prioritário no mundo hoje. A atualização é uma necessidade vital em toda a profissão, com relevância no magistério. A formação do professor, como professor, dá-se enquanto ensina, através de revisões críticas a respeito do trabalho desenvolvido; ao longo dos anos vai-se aprendendo a ser professor; na procura do acerto encontra-se a segurança na docência. Trata-se muitas vezes, de um processo contínuo embasado numa reflexão sobre a prática que permite repensar a teoria implícita do ensino e as atitudes. O professor tem que ser bom no que faz. A competência no ensinar e conviver com os outros tem que ser sua marca. Educar tem muito a ver com sedução. Rubem Alves considera que educador é aquele que consegue desfazer as resistências ao prazer do conhecimento, seduzir para o saber/sabor, com experiências de aprendizagem.

2. Documentar o trabalho dos municípios dedicado à formação continuada dos seus professores foi, portanto, considerado tema relevante. Os municípios constroem sua história e é preciso que esta seja registrada, documentada, até mesmo para subsidiar outros sistemas municipais de ensino. Educação e ensino envolvem um conjunto de variáveis, requerem compromisso, envolvimento, motivação, persistência, organização. As condições para que um sistema tenha condições de cumprir seus objetivos institucionais ficam claros: conhecer seu espaço de atuação, definir claramente



funções e atribuições de seus órgãos, conhecer os problemas e suas implicações, dispor de dados e informações, conhecer o processo orçamentário, mapear e padronizar os processos para elaboração de seu plano estratégico transformando-o em ações.

Não se pretendeu, ao optar por dois municípios, avaliá-los comparativamente, mesmo porque são realidades estrategicamente escolhidas por serem bastante diferenciadas.

Não se pretendeu também enfocar a escola, na verdade, o lugar próprio da formação de professores, mas sim focalizar a secretaria ou departamento que representam o sistema ou a rede municipal de educação.

3. Para aprofundar o estudo sobre formação continuada nas redes municipais de ensino definimos nossa linha teórica considerando três focos de análise: a necessária qualidade do ensino, o processo de descentralização, de divisão de competências entre as esferas administrativas focalizando o processo de municipalização que marca nossos tempos e a formação continuada de professores para que dêem conta de um ensino eficaz e eficiente. São três temas abrangentes, estimulantes, imbricados que poderiam ser sintetizados na afirmação: os municípios (pelo processo de municipalização previsto pela Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional 14/96, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96) precisam investir na pessoa do professor (objetivando a formação continuada deste profissional) para que aconteça um ensino de qualidade (aprendizagem efetiva dos alunos).

4. Foram colocadas questões centrais, norteadoras para a pesquisa de dados, que se referiam ao compromisso dos municípios com a concretização



de projetos específicos de formação de professores. Nesse sentido buscou-se informações acerca da atuação, comprometimento e percepções das lideranças dos sistemas municipais de educação, o registro das ações realizadas e a visão dos professores sobre o tema. As redes municipais pesquisadas foram estudadas em sua organização estrutural.

5. A coleta de dados foi viabilizada através de vários instrumentos: questionários a professores e lideranças, entrevistas com secretários, supervisor de ensino, diretores de escola, participação em reuniões na secretaria de Marília e escolas de Parapuã e, também, análise documental. Em Marília, os questionários foram enviados aos professores contando-se com a colaboração dos coordenadores pedagógicos ou diretores de escolas, porém apenas 36% dos professores os devolveram. Ressalta-se que, dada a estrutura maior da secretaria, não foi viável a entrega individual dos questionários aos professores, fato que talvez justifique uma porcentagem menor nas devoluções. Em Parapuã, o trabalho foi facilitado uma vez que os questionários foram entregues diretamente aos professores, em reunião nas escolas. Ressaltamos, no entanto, a receptividade calorosa que tivemos, em ambos os municípios, pelos dirigentes e equipes técnicas.

6. Para orientar a análise dos dados foram estabelecidos, a priori, dois quadros de categorias, um das percepções dos profissionais da educação em relação à formação continuada e outro relacionado à infra-estrutura das redes municipais. Este procedimento, tomado como exemplo de um trabalho realizado em etnografia pela orientadora da pesquisa, foi bastante útil e facilitador na análise dos dados.



Para as lideranças o questionamento enfocou questões sobre o tipo de professor que esperam formar, quais as atividades de formação continuada desenvolvidas, como estas contribuem para a formação dos professores e outra que suscitava uma avaliação do trabalho desenvolvido. Quanto às atividades desenvolvidas, foram úteis o trabalho de análise de documentos, planos, livros de registros de reuniões para uma melhor caracterização das realizações ou ações efetivadas.

Para os professores as questões propostas relacionaram-se ao significado que dão à educação continuada de professores; buscavam também uma avaliação do trabalho realizado pelas secretaria ou departamento e pela escola.

Percebemos agora que os questionários poderiam ter sido mais abrangentes, envolvendo questões sobre auto-avaliação dos professores no trabalho, sugestões de atividades, etc. No entanto, evitaram-se questionários muito extensos, que poderiam sobrecarregar o trabalho dos professores e aumentar ainda mais a porcentagem de questionários não devolvidos.

Por outro lado, poderíamos ter, em Marília, centralizado a pesquisa numa amostragem de professores, o que é considerado científico e estatisticamente correto, ao invés de tentar envolver a totalidade de professores, como foi feito.

Concluindo, foram considerados aspectos facilitadores do trabalho realizado:

- O próprio tema escolhido, uma vez que faz parte do cotidiano dos professores e não lhes é alheio, desconhecido ou desinteressante.



- A escolha dos dois municípios feita pela diversidade estrutural de seus sistemas, com os quais temos total ou parcial familiaridade. Em Parapuã, residimos há 60 anos. Aqui estudamos, aqui crescemos e atuamos como professora, diretora de escola e supervisora de ensino. Representamos a história viva da educação do município. Em Marília nascemos, passamos férias escolares e cursamos a pós-graduação. A pequena distância entre ambos os municípios facilitou também visitas constantes para a pesquisa de dados.

A receptividade das lideranças municipais de educação e o interesse que demonstraram para a realização da pesquisa, abriram portas para uma efetiva atuação da pesquisadora em reuniões, ao acesso a documentos e a possibilidade de entrevistas.

c) Sínteses teóricas conclusivas

Analizados dois sistemas municipais de educação em seu trabalho, empenho, compromisso com a formação continuada de seus professores, podemos tecer as seguintes considerações.

Há, em ambos os municípios, projetos destinados à formação de professores. Surpreendemo-nos com o alto nível de realizações, com a constância e seqüência das ações, seja na rede municipal de Marília, de grande porte, seja, na de Parapuã, de pequeno porte. Há, portanto, a preocupação com o ensino de qualidade, com a equalização de oportunidades educacionais, com a vivência de uma transformação social.



Pesquisas realizadas por diversos estudiosos, citados no trabalho, em vários países, nas últimas décadas, mostram que o imbricamento entre a descentralização administrativa do ensino e o desenvolvimento profissional do professor é profícuo e necessário. Tentando-se adequar o trabalho escolar à formação do cidadão, ou seja, ao se eleger a vivência democrática como valor, consistindo ela num enredado de influências interpessoais, percebeu-se que o trabalho docente só tem sentido se envolver a todos os cidadãos, sem exclusão alguma, para que sejam capazes de responder aos problemas que lhes colocarão uma vida comprometida com a melhoria da sociedade e deles próprios. Há que participar ativamente da transformação da sociedade, o que significa compreendê-la, avaliá-la e intervir nela de maneira crítica responsável com o objetivo de que seja cada vez mais justa, solidária e democrática.

Isto significa que um ensino para a democracia supõe uma escola organizada não para reproduzir a sociedade excludente e de capitalismo selvagem que aí está. Nem mesmo o ensino pode ser pensado para reproduzir a democracia que se vive, mas deve ser direcionado para cultivá-la e aperfeiçoá-la.

Nesta visão, o relatório Delors (DELORS et al., 1996), da UNESCO, citado na fundamentação teórica, no início desse trabalho, enfatiza a necessidade de que cada pessoa e todas elas devam ser formadas para ser, ter e cultivar: o saber, o saber fazer, o convívio solidário e a ser pessoa que se vê, se analisa e vê e analisa o que está a sua volta, percebendo a urgência de se transformar a sociedade da qual faz parte, percebendo, igualmente, a necessidade de se tornar, cada qual, um agente de transformação social com sua vida e trabalho.



A escola, portanto, deve ser outra em funções desses novos objetivos, sendo que, para isso, deve poder contar com duas condições: a municipalização do ensino e o desenvolvimento profissional do professor. Condições estas que, se imbricadas, produzem efeitos positivos que refletem na qualidade de ensino.

A escola, que sempre foi considerada unidade administrativa e ponto final da administração central, é vista hoje como organização social voltada para seus objetivos bem definidos e requerendo uma nova forma de interação. As relações interpessoais, as interações que acontecem entre pessoas na escola constróem pessoas e profissionais. A condição necessária e suficiente para que isto aconteça é a de a escola empreender esforços para transformar-se de unidade administrativa em organização social de cultura, com características locais e singulares e de tornar-se capaz de promover, conscientemente, a interatividade entre seus membros e a reflexão conjunta sobre o trabalho que nela se executa.

A produção de mudanças numa escola, com efeito, implica não apenas na mudança da maneira de proceder individual, da ação individual, como também supõe e exige mudanças no modo de pensar essa ação e, sobretudo, no modo como essas ações individuais se articulam entre si, em colaboração e trabalho em equipe.

Esta mudança se pôde perceber nos dois municípios estudados, seja na realização de projetos de trabalho, seja no envolvimento da escola com a comunidade, seja na utilização otimizada das horas de estudo e reflexão nas escolas e secretaria.



Não se concebe uma formação continuada que não seja crescimento, que não seja desenvolvimento profissional. Daí a importância da gestão escolar, uma vez que gerir é conceber, justificar e executar um projeto estratégico, orientado por metas de desenvolvimento.

Em relação aos sistemas de ensino nos municípios alguns procedimentos e estruturas são relacionados como necessários para uma gestão eficiente:

- devem ter bem claro quais são seus objetivos, suas finalidades;
- devem estar bem definidas as atribuições dos órgãos e das instituições escolares;
- deve haver uma adequada identificação dos problemas e a correta abordagem das principais causas no sentido de superação das situações indesejadas;
- deve haver um sistema de dados e informações para fundamentar as decisões e adequação dos meios aos objetivos propostos;
- devem dominar o processo de elaboração do orçamento do município e de execução orçamentária;
- devem buscar a participação da comunidade no esforço de melhoria da gestão e do sistema educacional;
- devem definir padrões de funcionamento das escolas para que todas tenham condições de funcionamento e ensino de qualidade;
- devem adotar uma política de excelência de recursos humanos para formação e aperfeiçoamento do magistério e de valorização da função docente.



Estas condições foram detectadas, em maior ou menor grau, nos sistemas estudados e apresentadas ao longo do trabalho. De tudo, salta aos olhos a grande preocupação com a formação continuada dos professores, pela riqueza e diversidade das ações propostas e realizadas, muito valorizadas pelos professores.

Com estas idéias pode-se avaliar como vencidos os objetivos da pesquisa, que eram principalmente, registrar e caracterizar as expectativas, significados e realizações de dois municípios brasileiros, localizados no oeste paulista, Parapuã e Marília, ao proporcionarem aos professores das respectivas redes a formação continuada.

Pode-se verificar o esforço de ambos para conseguir a “escola como organização social” na perspectiva da democratização do ensino.

Percebe-se que ambos caminham progredindo no sentido da gestão participativa (diretores e coordenadores) e da formação continuada dos professores, colocadas como intenção orientadora das decisões e das ações.

Se “não há caminho, há caminhada” as secretarias e as escolas estão determinando, para si, metas inovadoras e já caminham por elas.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. da P. M. de. *Um Estudo sobre a Avaliação da Aprendizagem em um Curso Superior de Ciências Agrônômicas*. Didática. São Paulo, v. 29, p. 55-68, 1993/1994.

ALMEIDA, A. M. F. da P. M. de & RIBEIRO, R. Programa de Formação Continuada de educadores para sistemas municipais de ensino. In: *VII Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE – Seção São Paulo*. São Carlos, 2000.

ALMEIDA, A. M. F. da P. M., MURARI, E., RIBEIRO, R. *Programa de formação continuada de educadores para sistemas municipais de ensino: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, módulo I*. Parapuã: Prefeitura Municipal de Parapuã, 2001.60p.

ALTET, M. As Competências do Professor Profissional: Entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In: PERRENOUD, F., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. (orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª edição. (pp. 23-34). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ASMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação. Epistemologia e Didática*. 2ª edição. Piracicaba: Editora Unimep, 1998a.



ASMANN, H. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BARBIANA, R de. *Carta a uma professora*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

BARROSO, J. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BOLIVAR, A . *A escola como organização que aprende*. IN CANÁRIO, Rui (org). *Formação em situação de trabalho*. Porto: Editora Porto, 1997.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14*, Brasília: Diário Oficial da União, 12 de setembro de 1996. (1996a).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394*. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996. (1996b).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.



CAMPOS, M.M.C. & ROSEMBERG, T. (coord.). *Diagnóstico da situação da educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1988.

CANÁRIO, R. *Gestão Da Escola: Como Elaborar O Plano de Formação?* Cadernos de Organização e Gestão Escolar, nº 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CANÁRIO, R. (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. (org.). *A Didática em Questão*. 19ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CARROLO, C. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, M. T. (org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

CASTRO, J. A. de. Financiamento da Educação no Brasil. *Em aberto*. v.18. nº 74. p.11-32. Brasília: INEP/MEC, 2001.

DELORS, J., MUFTI, I. A., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., QUERO, M. P., SAVANÉ, M., SING, K., STAVENHAGEN, R., SUHR, M. W., & NANZHAO, Z. *Educação Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa, 1996.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1997.

ESTRELA, M. T.(org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

KLESKSBERG, B. A Gestão da Política Educacional como Política Social. In: Brasília. Conselho Nacional de Educação. *Gestão Educacional: Tendências e Perspectivas*. (pp.15-37). São Paulo: CENPEC, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.) *A Didática em Questão*. 19ª edição. (pp. 25-34). Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 4ª edição. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.



MIOTTO, W. D., et al. *Planejamento e projetos*. Osvaldo Cruz: AESOC, 2002.

MORAES, M. C. *Paradigma Educacional Emergente*. Coleção Práxis. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, A. (coord). *Os professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote. Temas de Educação 1. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Nova Encilopédia, 1995a.

_____, (org.). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995b.

PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1999.



PAQUAY, L. & WAGNER, M. Competências Profissionais Privilegiadas nos Estágios e na Videoformação. In: PERRENOUD, F., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. (orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª edição. (pp. 127- 152). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PEIXOTO, M. do C. L. Descentralização da Educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, D. A. & DUARTE, M. R. T. (orgs.). *Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos da Educação Básica*. (pp.101-112). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

RIBEIRO, A. C. *Educação Hoje. Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. 5ª ed. Lisboa: Texto Editora, 1997.

VARLEY, C. *Rodas em Roda: oportunidades formativas na escola e na comunidade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.



RIBEIRO, R. Formação de Lideranças Educacionais. In: *Material do curso de Formação Continuada de Educadores*. Bertioga: Prefeitura Municipal, SESC e CEPEL/Unesp, 1999.

SALGADO, M. U. C. *O papel da didática na formação do professor*. Revista da ANDE. Ano 1, n.4, 1982.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHAFF, A. *A Sociedade Informática: as conseqüências sociais da 2ª Revolução Industrial*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

TEDESCO, J. C. *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Série Educação em Ação. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 1998.

TEIXEIRA, A. S. *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

WASELFISZ, J. J. *Dirigentes Municipais de Educação: um perfil*. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000.

WARSCHAUER, C. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.



ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores, idéias e práticas*.
Coleção Educa Professores, n.3. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS



ANEXOS

Questionário para a 1ª e 2ª Parte dos Questionários Teóricos e

Práticos da Prova Multiplata de Engenharia de Materiais

1ª parte

1. Qual o seu nome completo?

2. Qual a sua formação profissional?

3. Qual a sua função e qual o nome da Prefeitura Municipal de Educação?

4. Desde que você chegou à Prefeitura Municipal de Educação, qual a sua função?

Questionário para se traçar o Perfil dos Responsáveis Técnicos e Gestores da Rede Municipal de Educação no Município

2ª parte

5. Qual a sua formação acadêmica?

6. Qual a sua formação profissional?

7. Qual a sua função atual na Prefeitura Municipal de Educação?

8. Qual a sua função anterior à atual?

9. Qual a sua formação acadêmica?

10. Qual a sua função atual na Prefeitura Municipal de Educação?

11. Qual a sua função anterior à atual?

12. Qual a sua formação acadêmica?

13. Qual a sua função atual na Prefeitura Municipal de Educação?

14. Qual a sua função anterior à atual?

15. Qual a sua formação acadêmica?

16. Qual a sua função atual na Prefeitura Municipal de Educação?

17. Qual a sua função anterior à atual?

Questionário

1ª parte

1. Qual sua formação superior?
2. Qual sua experiência profissional?
3. Qual o seu cargo e quais as suas funções na Prefeitura Municipal de Educação?
4. Quais os critérios e ou exigências adotados para a escolha da pessoa para exercer o cargo?
5. Há quanto tempo exerce esta função?

2ª parte

1. Com relação a função que exerce:
 - 1.1. Como você vê sua atividade?
 - 1.2. Como você acredita que suas atividades são compreendidas pelas pessoas envolvidas?
2. Com relação à formação continuada de professores:
 - 2.1. Que significa educação continuada?
 - 2.2. Que tipo de professor você espera aprimorar com seu trabalho?
 - 2.3. Como as atividades programadas podem contribuir para a formação continuada dos professores?
 - 2.4. Quais os critérios que são usados para programar atividades de formação continuada dos professores?
 - 2.5. Como avaliar o rendimento do trabalho?
 - 2.6. Como você acredita que as atividades de formação continuada são vistas pelos professores?

Questionário

ANEXO 2

Questionário para a Caracterização da Secretaria de Educação e ou Departamento de Educação dos Municípios



Questionário

1. Documento legal da criação da Secretaria ou Departamento?
2. Quanto à estrutura organizacional, conta com:
 - 2.1. Conselho Municipal de Educação? (Documento legal, constituição)
 - 2.2. Estatuto do Magistério? (Documento legal, determinações)
 - 2.3. Plano de Carreira?
 - 2.4. Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF?
(Documento de criação, Constituição, Atas).
 - 2.5. Legislação da Criação de Escolas?
 - 2.6. Outros:
3. Quando à Caracterização da Rede Municipal de Educação:
 - 3.1. Educação infantil:
 - 3.1.1. Creches: número de instituições
 - número de alunos
 - professores: número, qualificação, categoria funcional, forma de admissão ao cargo ou função
 - funcionários: número e especificação
 - 3.1.2. Pré-escola: número escola e de classes
 - número de alunos
 - professores: número, qualificação, categoria funcional, forma de admissão ao cargo ou função
 - Direção: caracterização e número
 - 3.2. Ensino Fundamental: número de escola, classes e séries
 - Número de alunos por série:

- Professores: número, qualificação, categoria funcional, forma de admissão ao cargo
- Direção: caracterização e número

3.3. Outros níveis ou modalidades de ensino:

4. Realizações objetivando a Formação Continuada de Professores:

4.1. Projetos: cursos, palestras, reuniões, HTPC.

4.2. Custos, recursos, equipe que ministrou, pessoal envolvido, duração, temas, objetivos

5. Recursos da FUNDEF

ANEXO 3

Questionário aos professores sobre formação continuada

Questionário

1. Qual sua formação?
2. Qual sua categoria funcional? () efetivo () eventual () estagiário
3. Há quanto tempo é professor da Rede Municipal de Marília ?
4. O que significa para você "formação continuada em educação" ?
5. Como você vê o trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Marília em relação à "formação continuada de professores" ?
6. Como você vê o trabalho realizado por sua escola em relação à formação continuada de professores?

ANEXO 4

O PLANO ANUAL de TRABALHO

da Secretaria Municipal de Marília para Ano Letivo de 2001

Responsável: Coordenação da Secretaria Municipal de Educação

Secretaria da Educação, Supervisor de Ensino, Assessoria Administrativa

Recursos Financeiros: 1.100,00 recursos próprios

Prazo: março/abril

Objetivo: Elaborar e executar o Plano de Curso de Marília

Meta: executar 100% das ações previstas

Ações: constituir uma Comissão Executiva formada por representantes de

diversas áreas da administração municipal, analisar a legislação atual, elaborar o

plano de curso de Marília, elaborar o plano de curso de Marília, elaborar o

plano de curso de Marília

Realizar o processo de diagnóstico e investigação de Marília

Coordenadora: Educação, Administração, Economia, Estatística e

Planejamento, Presidente da Comissão, e na Secretaria de Educação, e

Secretaria e Supervisor de Ensino e o Assessoria Administrativa

Recursos Financeiros Disponíveis: 3.442,40 próprios

Prazo: maio a novembro

O PLANO ANUAL de TRABALHO – 2001

1. Objetivo: Elaborar o Plano Municipal de Educação 2001-2004

Meta: Ate der 100% das prioridades elencadas

Ações: realizar um diagnóstico da realidade educacional do município de Marília, definir as prioridades, elaborar programas e projetos

Avaliação: será feita durante o processo, a partir das ações planejadas

Responsáveis: Coordenação da Secretaria Municipal da Educação: Secretária da Educação, Supervisor de Ensino, Assessoria Administrativa

Recursos Financeiros: 1.100,00 recursos próprios

Prazo: março/abril

2. Objetivo: Elaborar e aprovar o Plano de Carreira do Magistério

Meta: executar 100% das ações previstas

Ações: constituir uma Comissão Executiva, levantar os dados necessários, analisar a legislação atual, elaborar os fundamentos legais, analisar com as equipes de profissionais do magistério, discussão e votação do Projeto pela Câmara Municipal

Avaliação: processo de diagnóstico e investigação constantes

Responsáveis: Educação, Administração, Fazenda, Economia e Planejamento, Presidente da Comissão, e na Secretaria da Educação, a Secretária, o Supervisor de Ensino e o Assistente Administrativo

Recursos Financeiros Disponíveis: 3,442,40 próprios

Prazo: maio a novembro

3. Objetivo: Regularizar o Fluxo Escolar

Metas: Atendimento prioritário a 689 alunos que estão defasados idade/série

Ações: formar grupos de reforço e recuperação para os alunos defasados, realizar o Projeto Construindo, Envolver os pais para redução dos índices de evasão, controlar sistematicamente a frequência do aluno, classificar e reclassificar alunos

Avaliação: acompanhamento sistemático através dos dados levantados, visita às escolas

Responsáveis: equipe escolar, equipe da Secretaria da Educação e Associações de pais e Mestres das escolas

Recursos Disponíveis: 18.963,20 – FUNDEF

Prazo: fevereiro a dezembro

4. Objetivo: Incluir alunos com necessidades educacionais especiais

Metas: atendimento de 70 alunos com necessidades especiais

Ações: Projeto Acreditar, parceria com a Secretaria da Saúde, Parceria com as Universidades

Avaliação: reunião entre os parceiros, visita às escolas, registros específicos

Responsáveis: UNESP e UNIMAR, Equipe Escolar, Equipe da Secretaria da Educação, Psicologia Escolar e Fonoaudiologia

Recursos Financeiros Disponíveis: 20.680,00 recursos próprios e 13.860,00 da FUNDEF

Prazo: fevereiro a dezembro

5. Objetivo: Capacitar em serviço os professores coordenadores

Metas: Capacitar 100% dos professores coordenadores

Ações: H.E.C – Horário de Estudo Coletivo na Secretaria Municipal de Educação segundas feiras das 8,00h às 12,00h

Avaliação: análise de relatórios e participação dos coordenadores

Responsáveis: Equipe da SME: Supervisor de Ensino, Coordenadoras Pedagógicas

Recursos financeiros disponíveis: 11.452,80 – FUNDEF

Prazo: fevereiro a dezembro

6. Objetivo: Implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Nacional da Educação Infantil

Metas: Atendimento de todos os professores da 1ª à 4ª série e professores da Educação Infantil

Ações: realizar Oficinas de Trabalho “Parâmetros em Ação”

Avaliação: Acompanhamento contínuo para avaliar a implementação

Responsáveis: Equipe da Secretaria da Educação, diretores, professores e coordenadores

Recursos Financeiros Disponíveis: 30.887,44 de recursos próprios e 56.368.56 da FUNDEF

Prazo: fevereiro a dezembro

7. Objetivo: Capacitar em serviço para formação de professores alfabetizadores

Meta: Atingir os professores das primeiras séries e do Pré –III

Ações: realizar oficinas de alfabetização, encontros visando a integração pedagógica

Avaliação: a partir das atividades realizadas pelos professores

Responsáveis: Equipe da Secretaria da Educação e das escolas

Recursos Financeiros Disponíveis: 14.576,28 de recursos próprios e 13.677,32 da FUNDEF

Prazo: março a dezembro

8. Objetivo: Participar da 2ª Jornada de Educação do Interior Paulista

Meta: capacitar 100% dos profissionais da Rede Municipal de Educação

Ações: realizar cursos, palestras, exposição de trabalhos

Avaliação: Análise das implicações pedagógicas dos conteúdos trabalhados na Jornada.

Responsáveis: Realização: Futuro Eventos; Coordenação; Secretaria Municipal de Educação

Recursos Financeiros Disponíveis: 40.000.00 recursos próprios

Prazo: 18 a 21/abril

9. Objetivo: Qualificar os profissionais que respondem pela Direção de Escolas

Metas: Envolvimento dos Diretores de Escola e Auxiliares de Direção das EMEFs e EMEIs

Ações: realizar cursos e palestras sobre Gestão Escolar

Avaliação: Acompanhamento contínuo e progressivo do trabalho desenvolvido na escola

Responsáveis: Equipe da SME

Recursos Financeiros Disponíveis: 6.653,08 de recursos próprios e 4.263,92 da FUNDEF

Prazo: março a novembro

10. Objetivo: Capacitar em serviço os profissionais da equipe de apoio

Meta: Atingir 100% dos profissionais

Ações: Capacitar Auxiliares de Escrita, Auxiliares de Serviços Gerais, Merendeiras e Atendentes de Creche através de Encontros e Cursos

Avaliação: Acompanhamento contínuo e progressivo do trabalho desenvolvido na Escola

Responsáveis: Supervisor Pedagógico e Coordenação Pedagógica

Recursos Financeiros Disponíveis: 4.285,36 recursos próprios

Prazo: março a novembro

11. Objetivo: Implementar a Proposta Curricular de Jovens e Adultos

Meta: Capacitar 100% dos professores de Educação de Jovens e Adultos

Ações: Capacitar quinzenalmente os professores da Educação de Jovens e Adultos

Ações: Análise das atividades realizadas em sala de aula

Responsável: Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos

Recursos Financeiros Disponíveis: 5.019,20 de recursos próprios

Prazo: fevereiro a novembro

12. Objetivo: Implementar as Propostas Pedagógicas das Escolas

Meta: Tornar as escolas eficazes, superando os índices do ano anterior

Ações: Realizar encontros, palestras e cursos para os Diretores das Escolas

Avaliação: Acompanhar o trabalho pedagógico realizado nas escolas

Responsáveis: Secretária da Educação, Supervisor de Ensino e Coordenadora Pedagógica

Recursos Financeiros Disponíveis: 6.653,08 de recursos próprios e 4.263,92 da FUNDEF

Prazo: março a dezembro

13. Objetivo: promover a integração entre Secretaria Municipal da Educação e as Entidades Assistenciais

Meta: Capacitar os profissionais da educação quanto a realização do apoio escolar

Ações: realizar encontros, cursos e capacitação

Avaliação: acompanhamento sistemático das ações realizadas

Responsáveis: Coordenadora das Entidades Assistenciais

Recursos Financeiros Disponíveis: 7.398,40 de recursos próprios

Prazo: fevereiro a dezembro

14. Objetivo: Capacitar em serviço Professores de 1ª à 4ª série

Meta: Envolvimento de todos os professores de 1ª à 4ª séries

Ações: Realizar oficinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências

Avaliação: Atividades realizadas com alunos

Responsáveis: Coordenadores Pedagógicos, Suopervisor de Ensino da Secretaria e Profª Drª Viviane da Unesp

Recursos Financeiros Disponíveis: 2.000,00 recursos próprios

Prazo: março a novembro

ANEXO 5

15. Objetivo: Promover a integração entre as EMEF e as Escolas Estaduais

Meta: Acompanhar o desempenho dos alunos das 5ª séries da Rede Estadual

Ações: Realizar encontros entre professores, coordenadores e diretores

Avaliação: Análise do desempenho dos alunos oriundos da Rede Municipal

Responsáveis: Diretores e Coordenadores

Recursos Financeiros Disponíveis: 2.374.56 de recursos próprios

Prazo: abril a novembro

16. Objetivo: Suprir a Rede Municipal de Educação dos Profissionais necessários

Meta: Realizar Concursos públicos

Ações: Concurso Público de Provas e Títulos para Professor da EMEF, Diretor da EMEF, Auxiliar de Escrita e Auxiliar de Serviços Gerais

Avaliação: Acompanhamento sistemático do processo e análise dos resultados

Responsáveis: Secretarias da Educação e de Administração

Recursos Financeiros Disponíveis: 70.000,00 recursos próprios

Prazo: setembro e outubro

1894

Projeto do Instituto EMER - projetos 1981 - 1982

Projeto de Trabalho - projeto 1981 - 1982

ANEXO 5

1985

Projetos de Trabalho realizados em Marília

Projeto de Cinema - Projeto "Cinema e Cultura"

Projeto de Teatro - Projeto "Teatro"

Projeto de Dança - Projeto "Dança"

Projeto de Música - Projeto "Música"

Projeto de Artes - Projeto "Artes"

Projeto de Ensino - Projeto "Ensino"

Projeto de Esportes

Projeto de Trabalho

Projeto de Trabalho - Projeto "Trabalho"

Projeto

Projeto de Trabalho - Projeto "Trabalho"

Projeto de Trabalho

Projeto de Trabalho - Projeto "Trabalho"

Projeto de Trabalho - Projeto "Trabalho"

Projeto de Trabalho - Projeto "Trabalho"

Projeto de Trabalho - Projeto "Trabalho"

Projeto de Trabalho - Projeto "Trabalho"

Temas trabalhados nas escolas de Marília

1997:

- Projeto "Adote uma EMEI" - parceria com a comunidade
- Projeto Casa Abrigo – parceria com a Secretaria do Bem Estar Social

1998:

- Clube do Cinema – Projeto "Cinema, Cultura e Criança"
- "Polícia Militar – "Projeto Trânsito"
- Corpo de Bombeiros – Programa "Brasinha"
- Colégio Cristo Rei – Projeto "Integração"
- EMDURB- Projeto "Semana Nacional de Trânsito"
- Delegacia de Ensino "Curso de Capacitação para Preparadores de merenda Escolar"
- Projeto "Teatro"
- Secretaria Municipal de Cultura e Turismo: Projeto "Origami, Colagem e Pintura"
- Secretaria Municipal da Agricultura e Meio Ambiente- Projeto "Plantando para o Futuro"
- Secretaria Municipal de Higiene e Saúde – Campanhas Educativas e de Prevenção: dengue e Vacinação Anti-rábica
- Secretaria Municipal de Esportes e Lazer: Projeto "Jogo de Damas"
- Secretaria Municipal da Educação e Comunidade: Projeto "Adote uma EMEI" e "Esta EMEI é do meu Coração"

1999:

- Clube de Cinema – Projeto “Cinema, Cultura e Educação”
- Comunidade: I Encontro de pais e Mestre
- “Secretaria Municipal de Esportes e lazer: - “Dia do Desafio”
- Secretaria Municipal de Higiene e “Saúde – Programas “Veja bem Brasil”, “Semana da Faxina”, e “Campanha Sorria Marília”
- Secretaria Municipal de Cultura e Turismo: Peça Teatral “Os Três Porquinhos e o Lobo Trapalhão”
- EMDURB: “Prevenção de Acidentes Domésticos”.
- Secretaria Municipal de Planejamento Urbano- Projeto “VOLPI”.
- Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher: “Campanha de Desarmamento em Marília” .

Projetos realizados pela Secretaria Municipal da Educação, em parceria com:

1. Comunidade:

- “Amigos da Escola, todos pela Educação”
- Teatro – participação da Companhia Linguagem Artística – Peça “Os Trubuzus”
- “Esta EMEI é do meu coração” – doação mensal dos pais para a unidade escolar de seus filhos.
- Atendimento psicológico aos alunos da EMEI Cantinho do Sossego – trabalho voluntário e anual da Srª Débora Cristina Nogueira

2. Secretaria Municipal de Higiene e Saúde:

- Programa de Combate a Dengue – alunos de EMEI e EMEF
- Campanha de vacinação contra a Poliomielite

- Semana "Sorria Marília", objetivando a prevenção da cárie bucal- 23 a 27 de outubro
 - Campanha Anti-rábica – segundo semestre
 - Participação do II Encontro de Prevenção de DST e AIDS – Propostas de Educação e Prevenção no ambiente de trabalho em doenças sexualmente transmissíveis e AIDS
3. Secretaria Municipal da Cultura e Turismo:
- Participação dos alunos no desfile comemorativo ao aniversário do município – 04/04 e desfile cívico militar em 07/09.
4. Associação Paulista de Medicina e FAMEMA:
- "II Caminhada da Primavera" – 17/09- objetivo de promover a prática de atividades físicas e hábitos de vida saudáveis.
5. EMDURB – Empresa de Desenvolvimento Urbano:
- Semana nacional do Trânsito. "Faixa do pedestre, a vida pede passagem" 18 a 25/09, objetivo de despertar nos alunos e comunidade o senso de responsabilidade em relação ao trânsito, tanto como pedestres como condutores de veículos.
6. Secretaria Municipal do Verde e meio Ambiente:
- Participação da Semana do meio ambiente, 05 a 12/06, realizando atividades nas escolas e visitando o bosque municipal.

Neste ano de 2001, foram até o momento - mês de maio – as realizações foram:

- 2ª Jornada de Educação do Interior Paulista, realizada no Centro de Convenções do Sun Walley Park Hotel, no período de 18 a 21 de abril.

Conferências de Abertura:

- Profª Mestre Débora Dias Gomes - RJ: "Professor VOCÊ SA" – Esta marca é que pode mudar o rumo da Educação";
- profª PhD Tereza Penna Firme – RJ: "Avaliação Escolar"

Cursos:

1. Alfabetização: reescrita e avaliação de Produções Textuais – Profª Especialista Sandra Bozza –PR
2. Transversalidade: dos PCNs à sala de aula – Prof. Doutorando Marcos Cordioli –PR
3. A Psicomotricidade otimizando o movimento na escola: Especialista Hélio Barbosa – PR
4. A Inclusão Escolar e a Prática para a Construção de uma Escola de Qualidade: Profª Especialista Mara Sartoretto – RS
5. O Papel das Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho – RS
6. Pedagogia de Projetos – Uma Jornada Interdisciplinar rumo ao Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências – Prof. Mestrando Nilbo Nogueira – SP
7. A Matemática e a Resolução de Problemas para Crianças de 5 a 9 anos: Mestre Ana Ruth Starepravo – PR
8. Saberes, Habilidades e Competências nas Novas Diretrizes Nacionais: Profª Doutoranda Mônica Ribeiro – PR

9. Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização: Profª Doutoranda Sirlei Bittencourt – PR
10. Indisciplina na Escola: Prof. Dr. Joe Garcia - PR
11. A Arte de Contar Histórias: Bibliotecária mestranda Lúcia Fidalgo – SP
12. Estratégias para trabalhar a Orientação Sexual Escolar: Orientadora Sexual Escolar, Bióloga Hália Pauliv de Souza – PR
13. Recreação: Um Recurso Pedagógico a mais na escola: Fátima Balthazar – PR
14. A Inteligência das Emoções: A Dialética da Emoção e da Razão: Profª Drª Heloysa Dantas – SP
15. Gestão Escolar: Profª Drª Coordenadora da RENAGESTE (Rede nacional em Gestão Educacional do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação - Heloísa Lück - PR
16. Os Distúrbios de Atenção e Memorização na Infância: Dr. Rubens Wajnztejn – SP
17. Para não ser um Professor do Século Passado “Uma Proposta Interdisciplinar” – Prof, Consultor em Informática Educativa, Marco Aurélio Kalinke – PR
18. A Construção da Pedagogia da Infância: profª Drª Emília Cipriano Sanches - SP

Neste Relatório – Síntese da Educação Infantil contata-se o trabalho realizado pela Secretaria, no ano de 2000, no sentido de Formação Continuada de seus professores e coordenadores:

I. Reuniões Pedagógicas para diretoras: 4 reuniões em fevereiro, março, junho e agosto.

II. Curso para educadores:

1. Participação no curso de Férias no Centro de Estudos da Escola da Vila – São Paulo, no período de 17 a 20/01;

2. Palestra proferida pela profª Emília Cipriano – “Avaliação na Pré-Escola”

3. Jornada de Educação do Interior Paulista – 12 a 15/04, com os seguintes cursos:

- Inteligências Múltiplas – “Uma nova vida às salas de aula” - Prof. Celso Antunes – SP

- O Construtivismo e a Matemática – “Superando obstáculos nas séries iniciais” – Profª Ana Ruth Starepravo – PR

- Alfabetização – “A Produção de texto (passo a passo) em sala de aula” - Profª Sandra Bozza e Profª Ângela Batista – PR

- Distúrbios de Aprendizagem – “Aspectos Cognitivos e psicomotores” – Prof. Antonio Pamplona – SP

- Educação Sexual, a Escola e a criança – Profª Drª Maria Lúcia de Oliveira – SP

- Projetos Interdisciplinares – “Uma abordagem para a prática dos PCNs” – Prof. Nilbo Ribeiro Nogueira – SP

- A Arte de Brincar, cantar e dançar – Profª Fátima Balthazar – PR

- Contação de Histórias e a Literatura Oral – Profª Drª Cléo Buzatto – PR

- Educação Especial ou o Especial na Educação? – “Transformando objetivos curriculares em prática pedagógica” - Profª Drª Rosita Edler de Carvalho – RJ

- Avaliação e Tratamento Psicopedagógico da Criança com Deficiência Escolar – Profª Marilda Maluf Sanseverino – SP
- Orientação Didática para o Trabalho com os temas Transversais na Educação Infantil e de 1ª à 4ª série – Profª Valéria Amorim Arantes – SP
- O Brinquedo no processo de aprendizagem e no Desenvolvimento da Inteligência da Criança – Pro. Mário Sérgio Vasconcelos – SP
- Recreação Psicomotora – Prof. Hélio Barbosa – SP
- Neuropsicologia aplicada aos distúrbios de aprendizagem – “Prevenção e Terapia” - Prof. Dr. Egídio José Romanelli – PR
- Indisciplina na Sala de Aula – Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo – PR
- Inteligência Corporal como Atividade Recreativa – “Um novo olhar para a educação motora na escola” – Profª Dra. Vilma Leni Nista Piccolo – SP

E as seguintes conferências

- Da Construção do Conhecimento à Construção do Sujeito – “Mudando o paradigma da educação” - Prof. Dr. Neidson Rodrigues – MG
- Motivação e Relação professor, Escola e Família – Profª Clarice leal – SC
- Informática Educativa da Organização Expoente – Prof. Moisés Zibersztajn – PR

4. V Jornada de Educação Especial – Prof. Ernani Vidon – UNESP – Campus de Marília – 23 a 25/05

5. Palestra, promovida pela Fundação Shunji Nishioimura de Tecnologia – Pompéia – SP – “Inteligências Múltiplas” - Prof. Celso Antunes – 15/05

6. Troca de Experiências entre o Professor Eduardo Fonseca, da Universidade de Coimbra e a Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação – 26/6

7. Participação na Semana do Excepcional, de 21 a 28/08 – APAE – Marília

8. Palestra – “O ensino de Ciências nas séries iniciais – 25/08- Profª Isabel Ribeiro

9. A partir de agosto, a Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação, passou a se reunir às segundas feiras para estudo em grupo, troca de experiências, reflexão e avaliação do trabalho.

10. Participação da Coordenadora Pedagógica em reuniões durante o ano do Fórum de Educação Paulista – MEC – SP e também do II COPED, realizado na cidade de Águas de Lindóia, tendo ficado Marília como cidade representante das cidades do centro-oeste.

11. Curso de Ciências – “O mundo e a ciência dos cientistas” - Profª Drª Viiviane Villani – UNESP – Campus de Marília

12. Parceria com o MEC – Brasília para o desenvolvimento, em 2001 do Projeto “Parâmetros em Ação”

III. Projetos realizados pela Secretaria Municipal da Educação, em parceria com:

7. Comunidade:

- “Amigos da Escola, todos pela Educação”

- Teatro – participação da Companhia Linguagem Artística – Peça “Os Trubuzus”

- “Esta EMEI é do meu coração” – doação mensal dos pais para a unidade escolar de seus filhos.

- Atendimento psicológico aos alunos da EMEI Cantinho do Sossego – trabalho voluntário e anual da Srª Débora Cristina Nogueira

8. Secretaria Municipal de Higiene e Saúde:

- Programa de Combate a Dengue – alunos de EMEI e EMEF
- Campanha de vacinação contra a Poliomielite
- Semana “Sorria Marília”, objetivando a prevenção da cárie bucal- 23 a 27 de outubro
- Campanha Anti-rábica – segundo semestre
- Participação do II Encontro de Prevenção de DST e AIDS – Propostas de Educação e Prevenção no ambiente de trabalho em doenças sexualmente transmissíveis e AIDS

9. Secretaria Municipal da Cultura e Turismo:

- Participação dos alunos no desfile comemorativo ao aniversário do município – 04/04 e desfile cívico militar em 07/09.

10. Associação Paulista de Medicina e FAMEMA:

- “II Caminhada da Primavera” – 17/09- objetivo de promover a prática de atividades físicas e hábitos de vida saudáveis.

11. EMDURB – Empresa de Desenvolvimento Urbano:

- Semana nacional do Trânsito. “Faixa do pedestre, a vida pede passagem” 18 a 25/09, objetivo de despertar nos alunos e comunidade o senso de responsabilidade em relação ao trânsito, tanto como pedestres como condutores de veículos.

12. Secretaria Municipal do Verde e meio Ambiente:

- Participação da Semana do meio ambiente, 05 a 12/06, realizando atividades nas escolas e visitando o bosque municipal.

Neste ano de 2001 relacionam os seguintes temas abordados e estudados nestes momentos:

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- A Organização do currículo por Projetos de Trabalho
- A avaliação na Educação Infantil: critérios , limites e possibilidades
- Artes: a interpretação do desenho e música na Educação Infantil
- O período integral na rede de Educação Infantil: comportamento das crianças de período integral, propostas de atividades, horário sono/descanso e relacionamento família – escola
- Troca de Experiências e Conselhos de Classe
- O construtivismo e o Planejamento pedagógico
- A Matemática na Educação Infantil
- Desenvolvimento Infantil: crianças de 0 a 3 e de 3 a 6 anos
- A construção dos ProjetosEscolar e Educativo
- Projetos Pedagógicos: o que é Projeto Pedagógico. O que qualifica um bom projeto, estrutura e conteúdo
- A Leitura e a escrita na Educação Infantil
- Leitura e discussão de conceitos mencionados nos textos:
 - . Piaget: “ O erro construtivo”
 - . Wallon: “ O sincretismo”
 - . Vygotsky: “ As zonas de desenvolvimento”

Observando o Livro de Registro das Reuniões da Equipe da EMEF constatamos que as reuniões se destinam ao Projeto Construindo e ao trabalho de HEC (Horário de Estudo Coletivo) congregando a equipe técnica e

professores coordenadores, além de professores da Unesp/Marília. São reuniões de 4 horas semanais, especificamente todas as segundas feiras de manhã. Há continuidade deste estudo no âmbito das escolas, quando os coordenadores multiplicam e socializam aos professores, isto ocorrendo durante 2 horas semanais, em períodos distintos do trabalho docente, em dois momentos - manhã e tarde, geralmente às quarta ou quinta feiras, conforme escolha das unidades, para facilitar e viabilizar a participação de todos os professores da rede.

Foram realizados no ano de 2000, dez (10) encontros relacionados ao Projeto Construindo, podendo ser sintetizadas no que segue:

- Orientação aos professores das 2^{as} séries que trabalham com alunos defasados em termos de conteúdos, objetivando oferecer condições para que os professores construam um trabalho diferenciado para conseguirem alfabetizar seus alunos e ainda para socializarem seus saberes através da troca de experiência. Os assuntos e atividades tratados foram sobre os quatro momentos de alfabetização, o uso do texto e música, a auto-estima do aluno.
- Análise das visitas nas Unidades Escolares realizadas pelo Supervisor de Ensino e Coordenadores
- Implementação das atividades planejadas e sugestões de atividades
- Orientação sobre Produção de texto e Leitura
- Sugestão de atividades para exploração de texto
- Entrega de fitas com músicas diversas
- Orientação sobre o trabalho em alfabetização com o texto e música "A cigarra e a formiga"

- A construção da escrita – vídeo e debate
- Análise dos resultados obtidos no semestre – estudos dos gráficos estatísticos
- Texto: “Escrita, uso da escrita e avaliação” de José Wanderley Geraldi
- Orientação didática para a produção do diálogo
- Reescrita de textos dos alunos
- Orientação para atividades de recuperação e reforço de alunos
- Reflexões sobre o texto “A professora de horizontologia” do livro “A Fada que tinha Idéias”
- Texto: uma reflexão sobre as normas ortográficas
- Trabalhando com literatura infantil: requisitos básicos para um texto de literatura infantil, tipos de livros de literatura infantil, sugestão de atividades criativas
- Avaliação final: análise dos resultados obtidos com participação de diretores e professores coordenadores.

Quanto às reuniões do Horário de Estudos Coletivo (HEC) há registros dos seguintes assuntos nas reuniões:

- Organização e objetivos dos HEC
- O papel do coordenador
- Plano de trabalho do coordenador
- Levantamento de temas que deverão ser trabalhados nos HEC com os professores nas escolas
- Os quatro momentos de alfabetiza
- Alfabetização nas primeiras séries
- Grupos de reforço e recuperação

- Acervos de Literatura Infantil
- A questão interdisciplinar
- Trabalho com o tempo: histórias e aniversário de Marília
- Objetivos da Resolução de problemas
- Normas didáticas para o ensino de matemática
- Análise dos Mas (Atividades Matemáticas)
- Disciplina na escola: estudos de textos, orientação para a elaboração de um projeto sobre disciplina na escola, trabalho em grupo para o levantamento de ações para implementação do projeto
- Reflexão sobre os cursos da Jornada Pedagógica ocorrida de 12 a 14/04 e socialização de saberes
- O trabalho com os conteúdos de História e Geografia
- Texto: "Algumas considerações sobre a teoria piagetiana na escola de Cláudia Davis e Yara Espósito em Idéia 8
- Ortografia – níveis de correção
- Formas de ditado
- Reflexão sobre o trabalho do coordenador
- O ensino de Ciências nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental

Orientação técnica da Professora Dr^a Viviani Galvi Villani da UNESP/Marília

- Jogos Pedagógicos A motivação da aprendizagem utilizando jogos
- Texto: "O que é um grupo?" de Madalena Freire.
- Análise e reflexões sobre a formação continuada em serviço dos profissionais da educação

