

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E
PROJETOS EDUCACIONAIS “JULIETA DINIZ” – CEMEPE NA VISÃO DOS
EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: (1991-2000)**

ELIANA LEÃO

UBERLÂNDIA

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

Leão, Eliana.

L576h História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: (1991-2000) / Eliana Leão. - Uberlândia, 2005.

188f.

Orientador: Décio Gatti Junior.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Uberlândia (MG) - Teses. 2. Formação profissional - Teses. I. Gatti Junior, Décio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.314.6(043.3)

ELIANA LEÃO

**HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E
PROJETOS EDUCACIONAIS “JULIETA DINIZ” – CEMEPE NA VISÃO DOS
EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: (1991-2000)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Décio Gatti Junior.

UBERLÂNDIA

2005

HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E
PROJETOS EDUCACIONAIS “JULIETA DINIZ” – CEMEPE NA VISÃO DOS
EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: (1991-2000)

ELIANA LEÃO

Dissertação aprovada para a obtenção do título
de Mestre no Programa de Pós-Graduação em
Educação, pela banca examinadora formada
por:

Presidente: Prof. Dr. Décio Gatti Junior – **Orientador**, PPGE/FACED/UFU

Membro: Prof. Dr.a Sandra Cristina Fagundes Lima, PPGE/FACED/UFU

Membro: Prof. Dr. Jefferson Ildefonso da Silva, UNISANTOS

Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFU.

Uberlândia, 30 de outubro de 2005.

*Gastei uma hora pensando no verso
Que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
E não quer sair.
Mas a poesia deste momento
Inunda minha vida inteira.*

Carlos Drummond de Andrade

Dedico este trabalho ao Gabriel, pelo estímulo, carinho e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

*À Universidade Federal de Uberlândia e em especial ao seu
Programa de Mestrado em Educação por possibilitar-me a
realização da pós-graduação no ensino público, gratuito e de
qualidade.*

*Ao professor Décio Gatti Junior,
pelo trabalho de orientação desta Dissertação.*

*Aos amigos e amigas, companheiros e companheiras da Rede
Municipal de Ensino de Uberlândia, que lutam, cotidianamente,
pela educação pública de qualidade.*

*Aos meus filhos, Lucas, Mateus e Marcos Gabriel, pais e irmãos,
por compreenderem e respeitarem os longos espaços de
estudo dedicado a este trabalho.*

*Aos educadores entrevistados
pela disponibilidade e envolvimento para
a realização desta investigação.*

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11

CAPÍTULO 1

DIMENSÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO HUMANA

Sentidos, significados e importância historicamente atribuídos ao conceito formação ...	24
1. A idéia da Formação nos séculos XVIII e XIX.	28
2. A idéia da Formação no século XX e XXI	42

CAPÍTULO 2

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

1. Elementos constitutivos do Sistema Educacional Brasileiro.....	46
2. O sistema de formação de professores no período republicano	48
3. As políticas de formação de professores na Nova República: implicações atuais	58

CAPÍTULO 3

O CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS – CEMEPE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES

1. Conjuntura política subjacente à criação do CEMEPE.....	69
2. Fatores que antecederam e viabilizaram a gestação e criação do CEMEPE	79
3. Breve análise dos meios de comunicação impressa da SME/UDI durante o período de gestação, criação e implementação das primeiras ações do CEMEPE....	87
4. O Cemepe no período 1991-1992.....	90
4.1 Representações das ações iniciais do CEMEPE na perspectiva dos ex-gestores e do pessoal de apoio.....	90
4.2 Organização das ações iniciais do CEMEPE na perspectiva dos gestores e pessoal de apoio.....	91
4.3 Representações dos ex-gestores e servidores de apoio sobre a orientação e acompanhamento da SME/UDI em relação às ações do CEMEPE	98
4.4 Representações dos educadores ex-coordenadores de projetos de formação, freqüentadores e ex-sindicalistas da PMU/UDI sobre a gestação, criação e ações iniciais do CEMEPE	103

4.5 Representações dos ex-gestores e servidores de apoio, acerca dos eventos do CEMEPE, considerados mais significativos no período 1990-1992	109
5. O CEMEPE no período 1993-1994.	111
6. O CEMEPE no período 1995-1998.	116
7. O CEMEPE no período 1999-2000.	135
8. Representações dos ex-gestores de projetos e servidores de apoio sobre dificuldades encontradas nos processos e atividades gerenciais do CEMEPE no período 1991-2000.	142
9. Representações dos educadores e ex-gestores de projetos e freqüentadores acerca dos eventos promovidos pelo CEMEPE que foram considerados relevantes para sua formação, no período 1991-2000.	144

CAPÍTULO 4

UM BALANÇO ACERCA DO CEMEPE: REPRESENTAÇÕES SOBRE SUAS CONTRADIÇÕES E SUAS POSSIBILIDADES

1. Criação e implementação do CEMEPE.....	148
2. Ações organizativas e de planejamento das atividades promovidas pelo CEMEPE	150
3. Importância da criação do CEMEPE, na perspectiva dos educadores e dos seus servidores de apoio	156
4. Propostas para transformar o CEMEPE.	163
CONSIDERAÇÕES GERAIS	171
MATERIAIS HISTÓRICOS E BIBLIOGRAFIA	180
1. Periódicos.....	180
2. Bibliografia.	181
ANEXOS.....	186

RESUMO

Este trabalho pretende reconstruir a trajetória histórica do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE, no período 1991 a 2000. Trata-se de um espaço oficial instituído no ano de 1991 com a finalidade de contribuir e promover a qualificação em serviço dos profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (Minas Gerais) – RME/UDI. Para tanto, foi utilizada uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa baseada na revisão de literatura, na análise documental e no estudo e análise das representações de um total de 13 educadores que participaram como gestores, servidores técnico-administrativos, coordenadores de projetos de qualificação profissional de professores em serviço ou frequentadores ao longo desse período, buscando apreender e analisar, entre outros aspectos, o impacto e reflexo das ações do CEMEPE entre os próprios educadores nas suas unidades escolares. Dentre as conclusões encontradas, destaca-se a identificação da influência do sentido/significado atribuído à formação humana ao longo da história do mundo ocidental como princípio norteador das políticas educacionais instituídas para a formação de professores no Brasil durante o século XX, significado este, em grande parte entrelaçado ideologicamente aos valores e necessidades de desenvolvimento da sociedade capitalista. Nesse contexto, a fundação e operação do CEMEPE no período 1991-2000, além de refletir o impacto dos discursos e das políticas advindas do “macro-sistema” associadas à formação de professores refletiram, também, a divisão do trabalho instituído em grupos com interesses político-pedagógicos e representações coletivas diferenciadas no interior da RME/UDI. Ao examinar as representações dos educadores observa-se que estas confluíram, entre outros aspectos para: a) o reconhecimento geral da importância do CEMEPE, apesar de serem identificadas visões diferenciadas e contraditórias a respeito do seu papel, das políticas de gestão implementadas e do impacto de suas ações nas escolas; b) a percepção de que esse espaço institucional firmou sua imagem calcada principalmente em modelos de gestão hierarquizados e centralizadores que se mantiveram distanciados das escolas, uma vez que suas ações não partiram, em termos gerais, de reflexões pautadas na efetivação de planos de trabalho elaborados junto com esses mesmos educadores. Isso, somado ao fato de que as ações do CEMEPE ao longo do período pesquisado, tornaram-se, por vezes, repetitivas e lineares, configurando-se como atividades pontuais, fragmentadas e de pouco aprofundamento teórico, associado à análise da complexidade da realidade escolar.

Palavras Chave: Formação Humana, Formação Continuada de Professores, Representações Coletivas.

ABSTRACT

This work intends to reconstruct the historical trajectory of the Municipal Center of Studies and Educational Projects - CEMEPE, in the period 1991 to 2000. It is an official space instituted in the year of 1991 to promote the qualification in the professionals' of the Municipal Public Net of Teaching of Uberlândia service (Minas Gerais) - RME/UDI. For so much, the used methodology of qualitative research based on the literature revision was used the documental analysis, the study and analysis of the representations of a total of 13 educators that participated as managers, technician-administrative servers, coordinators of projects of teacher's professional qualification in service or visitors to the long of that period, looking for to apprehend and to analyze, among other aspects, the impact and reflex of the actions of CEMEPE among the own educators in its schools. Among the found conclusions, he stands out the identification of the influence of the meaning attributed to the human formation along the history of the western world, as beginning of the educational politics instituted for the teacher's formation in Brazil during the century XX. Meaning this, largely interlaced ideologically to the interests coming of the material activity and of the human, guided interrelations and influenced by the logic of development of the educational institutions in agreement with the values and needs of the capitalist society. In that context, the foundation and the actions of CEMEPE in the period 1991-2000, besides reflecting the impact of the speeches and of the politics coming of the "macro-system", associated to the teacher's formation they contemplated, also, the impact of the social division of the work instituted in groups with political-pedagogic interests and collective representations differentiated inside RME/UDI. When examining the educator's representations it is observed that these converged, among other aspects for: a) the general recognition of the importance of CEMEPE, in spite of they be identified visions differentiated regarding its role, of the implemented administration politics, as well as of the impact of its actions in the schools during the researched period; b) the perception on the part of the educating visitors of CEMEPE, that this institutional space its image in wearing shoes RME/UDI in nested and centralizing administration models that they stayed, in some way, distanced of the schools, once its actions didn't leave, in general terms, of reflections methodicals in the accomplishment of work plans elaborated with those same educators, as alternative to contribute with the school transformation of its daily one. That, added to the fact that the actions of CEMEPE, along the researched period became, for times, repetitive and lineal, being configured like this, as punctual, broken into fragments activities and of theoretical deepenment, not very linked to the complexity of the school reality.

Key Words: Human formation, Continuous Formation of Teachers, Collective Representations.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, realizado no contexto da História das Instituições Educacionais, tem como objetivo central investigar as representações dos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia – **RME/UDI**, a respeito do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – **CEMEPE**, no período de 1991 (ano de sua fundação) até o ano 2000.

O interesse na realização dessa pesquisa nasceu da minha experiência de trabalho vivenciada no campo da qualificação de professores em serviço dessa rede de ensino, na condição de pedagoga contratada em 1984 e efetivada, mediante realização de concurso público, no ano de 1990.

Nesse contexto de atuação profissional, foi possível vivenciar a implementação de planos e programas elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – **SME/UDI**, que visavam ao desenvolvimento de ações relacionadas à formação em serviço dos profissionais, bem como a ampliação da rede pública de ensino deste município. A abrangência deste estudo inicia-se com a expansão da rede física das escolas municipais, processos e concursos destinados à contratação de educadores, e principalmente com a criação, em 1991, de um Centro de Estudos para promover a qualificação de todos os professores e demais servidores da RME/UDI, num momento conjuntural de municipalização do ensino, associado a um amplo movimento pela expansão da educação básica, a partir da promulgação da Constituição de 1988.

Ao vivenciar o processo de concepção do referido Centro de Estudos a partir de 1990, nós, educadores envolvidos nesse projeto, tínhamos construído a expectativa de que este empreendimento deveria possibilitar, além da efetivação de um espaço de continuação da nossa formação inicial, a constituição de um ambiente preparado para encontros entre os colegas das diferentes unidades escolares, destinado ao debate, à troca de experiências, ao desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, estabelecendo, dentre outros aspectos, eixos comuns de referenciais teóricos e práticos orientadores das ações do cotidiano escolar, no contexto de uma rede que vinha sofrendo uma forte expansão quantitativa.

No entanto, depois da criação do CEMEPE, fruto de diversas políticas implementadas para viabilizar as suas ações junto aos educadores da RME/UDI, foi possível constatar que as expectativas não se concretizaram ao longo dos anos, por isso, várias críticas, análises e hipóteses foram levantadas a respeito desse insucesso sem se realizar, entretanto, um estudo sistematizado capaz de orientar-nos sobre a compreensão dessa questão.

Concordando com os estudos de Nosella e Buffa (1996), a respeito das instituições educacionais brasileiras, fomos obrigados a reconhecer que as análises que realizávamos sobre as dificuldades do CEMEPE vêm sendo feitas apenas com dados empíricos que, objetivamente, não nos ajudaram a revelar o significado profundo dessa realidade. Isto, por não proceder, à construção de questões e hipóteses bem definidas e baseadas numa determinada orientação teórica que desse corpo ao trabalho.

Descrentes com os discursos oficiais que descrevem e explicam a história, ancorados em leituras personalistas, factuais, saudosistas e ufanistas da realidade social, talvez por ter

vivenciado e, participado como sujeito histórico do processo de gestação e criação do CEMEPE, aceitei o desafio de realizar este estudo na tentativa de contribuir para compreender a estrutura, o funcionamento e o impacto sócio-político dessa instituição na rede municipal à luz da análise das políticas de formação continuada de professores em serviço.

Dessa forma, foram realizadas a pesquisa e a escrita da história do CEMEPE valorizando o exame das práticas sociais ali vivenciadas, com base nas representações dos sujeitos históricos que as concretizam, de acordo com *as mediações culturais e morais que se engendram na sociedade* (GATTI, 2005: 73).

Ao focar o CEMEPE a partir dessa perspectiva de análise da realidade, entende-se a noção de “representação” como uma forma de organização do conhecimento da realidade, embora entendendo essa realidade como uma construção social que fornece sistemas de valores indispensáveis para a vida dos grupos sociais, os quais funcionam como mecanismos reguladores da organização simbólica e inconsciente dessa mesma realidade. Nesse sentido, *as representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem as utiliza* (GATTI, 2002: 5-6).

Para Chartier (1990; 1991), o estudo das representações coletivas e das identidades sociais é relevante na medida em que contribui significativamente para articular e ampliar um conjunto de recortes e práticas culturais que ocorrem nas instituições, ao longo de sua história, os quais, à primeira vista, podem parecer confusos e sem nexos racionais, quando comparados

aos interesses de determinados grupos que operam no interior das estruturas de poder, próprias dessas mesmas instituições.

Assim, representar um objeto ou um fenômeno social significa criá-lo simbolicamente, fazer com que ele tenha um sentido para quem o representa. Como os objetos e os fenômenos vividos não são percebidos isoladamente, mas em determinados contextos e relações, o sentido de uma representação coletiva advém das relações que se estabelecem com outras, formando-se um campo de representações estruturante de um sistema cultural de significações, no qual toda representação encontrará indícios das outras representações e, conseqüentemente, de cultura simbólica vivida e internalizada pelo sujeito.

Por esses motivos, as representações tornam-se coletivas porque são construídas culturalmente. Assim sendo, a estruturação de um campo de representações e o seu sentido, depende, de acordo com Chartier (1991), da inserção dos indivíduos em determinados grupos sociais, nos quais será possível, pela pesquisa, estabelecer clivagens de suas representações em geral, e de suas representações em particular.

Partindo dessas premissas, o próprio Chartier acrescenta a necessidade de rearticular as práticas culturais às formas de exercício do poder, para estabelecer um certo distanciamento daquilo que ele mesmo denomina de “retorno ao político”. Esse distanciamento justifica-se em parte na medida em que a dimensão política parece ter tomado conta da historiografia clássica positivista na busca do conhecimento da realidade, *a partir das mutações no modo de exercício do poder (geradores de formações sociais inéditas,) tanto as transformações das estruturas da personalidade, quanto as das instituições e das regras que governam a produção das obras e a organização das práticas* (CHARTIER, 1991: 188).

Além disso, os estudos de Chartier contribuem também para a pesquisa das instituições escolares na medida em que, metodologicamente, procedem a um questionamento epistemológico a respeito da história factual, oriunda da tradicional natureza positivista, cujo território busca a construção de uma história “segura” e “verdadeira”, baseando-se, quase que exclusivamente, na manipulação de documentos maciços, quantificáveis. Isso, *em detrimento da análise das subjetividades oriundas das representações coletivas dos sujeitos imbricados na história de tais instituições* (CHARTIER, 1991: 182).

Considerando as questões acima apontadas, bem como a relevância do CEMEPE como possibilidade de análise histórica de desenvolvimento de políticas de qualificação docente, pretendemos responder à pergunta, objeto da pesquisa no presente trabalho: **Qual a trajetória histórica do CEMEPE e, em especial, qual o papel político-pedagógico assumido, desde sua criação até o ano 2000, como espaço de qualificação docente em serviço, tomando-se como base o estudo das representações de educadores e educadoras, que participaram na condição de cursistas, gestores e ex-coordenadores de projetos de qualificação docente no interior dessa instituição educacional?**

Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho é construir a memória histórica do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE de Uberlândia, descrevendo e contextualizando criticamente as idéias pedagógicas, associadas às políticas de qualificação docente em serviço, instituídas no período 1991-2000, procurando-se:

- Descrever as raízes históricas da formação, como valor e princípio de histórica relevância social para o desenvolvimento da humanidade.

- Analisar a trajetória histórica dos processos de formação de professores no Brasil, identificando suas implicações sociais e políticas.
- Reconstruir a trajetória histórica da concepção e fundação do CEMEPE, a partir das representações dos educadores participantes dessa pesquisa e da análise documental.
- Identificar e descrever a natureza ideológica dos contornos histórico-políticos do CEMEPE, a partir do estudo das representações dos educadores entrevistados e do resgate documental relacionado com essa instituição.
- Analisar os limites e as possibilidades de atuação do CEMEPE, considerado como espaço de qualificação de professores em serviço, à luz da realidade sócio-político-econômica e cultural existente.

Importante salientar, aqui, que o presente trabalho de pesquisa encontra-se situado no âmbito das Ciências da Educação e relaciona-se com uma abordagem de tipo qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, na medida em que se busca descrever, compreender e interpretar o objeto de pesquisa em um processo de reflexão crítica. Uma pesquisa desse tipo, é um modo de encarar o mundo, constituindo-se muito mais do que um conjunto de técnicas para coleta de dados. Possui peculiaridades e particularidades que a distingue dos tradicionais desenhos experimentais (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, a pesquisa encontra-se orientada por vários critérios, já descritos por autores como GOETEZ Y LECOMPTE (1989) e o próprio TRIVIÑOS (1987):

- a) Pretende ser **dialético-materialista** na medida em que se propõe estudar a realidade a partir de uma visão crítica e global, complexa e contraditória, marcada por relações e interesses intersubjetivos de poder;
- b) **ideográfica** porque pretende orientar-se na busca da compreensão e da interpretação singular da história a ser resgatada e contextualizada entre os diversos participantes, cientes de que as representações advindas de um imaginário social são, dentre outros aspectos, lutas intelectuais condicionadas pelos interesses dos seus próprios atores/atrizes;
- c) **descritivo-interativa** porque se encarregará de descrever as representações, os discursos, a escrita dos sujeitos da pesquisa num processo **interativo**, na medida em que o pesquisador se encontra em íntima interação com os informantes, evitando, entretanto, exercer a sua influência, procurando entendê-los nas interpretações das informações coletadas. Mas, reconhecendo que

a recuperação que se faz do passado não tem condições de ser totalmente objetiva porque a subjetividade do pesquisador está presente. Nesse sentido, o conhecimento do passado é uma representação mas não arbitrária, porque construída a partir de evidências. A compreensão desse passado pode questionar, modificar a compreensão do presente, que, por sua vez, pode também modificar a compreensão do passado (VIEIRA, PEIXOTO, & KHOURY, 2003: 69).

Para tanto, realizamos em primeira instância, uma análise do termo formação, buscando compreender os seus sentidos e significados históricos à luz da reflexão filosófica. Em seguida, procedemos a uma revisão de literatura da produção científica relacionada tanto com a história da formação de professores, quanto com a produção de artigos científicos e pontos de vista orientados para a descrição e análise crítica dos processos de formação continuada no Brasil, que foram publicados, principalmente, no âmbito da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE e da Associação Nacional dos Docentes em Pesquisa e Pós-graduação - ANPED, entre 1980 e 2004, além de uma significativa bibliografia relacionada, sobretudo, à história das instituições educacionais.

Para realizar o estudo das representações dos educadores da RME/UDI a respeito do CEMEPE, os entrevistados foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios, considerados fundamentais para realização da pesquisa:

1. Estar atuando na RME/UDI e ter freqüentado os eventos promovidos pelo CEMEPE desde a sua criação no ano de 1991.
2. Ter atuado na condição de gestor da instituição, ou ter sido lotado nas unidades escolares da RME/UDI e convidado ou selecionado para desenvolver projetos de qualificação docente em serviço.
3. Ter sido lotado nas unidades escolares da RME/UDI e freqüentado, ou estar freqüentando os eventos promovidos pelo CEMEPE desde o período de sua criação.

No momento de analisar as entrevistadas realizadas, identificamos a presença de educadores que, além de enquadrarem-se nos critérios para seleção da amostra de pesquisa, atuaram também como dirigentes do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Uberlândia – SINTRASP-PMU em gestões diferentes, durante o final da década de oitenta e parte da década de noventa do século XX. Diante disso, foi-nos recomendado pelo orientador da pesquisa que fosse incluído na amostra de pesquisa, pelo menos, mais um membro desse sindicato que, além de ter sido servidor concursado da PMU/UDI, tivesse atuado numa gestão diferente dos educadores acima mencionados.

A escolha desse segmento, como parte representativa da amostra da pesquisa realizada, encontra sua justificativa no próprio campo de estudo das representações coletivas, tal como apresentado por Penin (1989), Chartier (1990; 1991) e Andrade (1995), os quais identificaram que determinados grupos sociais, inseridos num contexto social/institucional semelhante, ao representar sua própria identidade, terminam estruturando uma visão política do mundo e da forma como nele se vêem inseridos. Estes grupos podem ser configurados de acordo com sua posição em relação às estruturas de poder, seja esta de classe ou simplesmente ideológica.

No que diz respeito, especificamente aos dirigentes sindicais, estes

se vêem como trabalhadores em luta pela construção da cidadania brasileira, como atores políticos, como construtores da modernidade. Diferenciam-se dos outros subgrupos por partilharem unanimemente uma concepção da política, como o espaço do público, do comunitário, e uma atitude positiva a respeito, que enfatiza mais a participação política no sentido amplo - partidária, sindical, dos

movimentos sociais - do que as mazelas da vida pública brasileira. A política é vista como uma atividade nobre, cujo espaço é aquele da luta em prol da classe trabalhadora, ou seja, em prol das mudanças modernizadoras necessárias à construção da cidadania, o que equivale à construção da própria nacionalidade. Possuem uma visão ética da política, ou seja, percebem o bem comum, entendido como a construção coletiva da justiça social, como a finalidade da política. Isto contrasta com a visão dos outros grupos que representam a política como um espaço de relações e interesses privados, familiares, de amizade ou compadrio (ANDRADE, 1995:29-30).

Ainda no que diz respeito às representações dos sindicalistas, observamos, também, que ao descrever o funcionamento das estruturas sociais nas quais se estabelecem inter-relacionamentos e políticas públicas, os sindicalistas o fazem orientados por diretrizes associadas aos interesses da classe que defendem. Daí a importância de se conhecer as representações destes servidores a respeito do CEMEPE para que sirvam, não somente como referência de análise da realidade, mas também como fator de comparação em relação aos outros informantes, tais como os próprios gestores que administraram essa instituição no período compreendido pela presente pesquisa.

Definidos os critérios de seleção acima mencionados, 13 depoentes foram selecionados, sendo 4 ex-gestores do CEMEPE, 1 profissional de apoio administrativo, 7 profissionais que participaram na condição de cursistas e/ou ex-coordenadores de projetos/eventos de qualificação profissional de professores, sendo 2 desses 7 educadores, ex-dirigentes do SINTRASP-PMU e, finalmente, 1 ex-dirigente do SINTRASP-PMU não ligado, diretamente, à área da educação.

Para realizar as entrevistas elaboramos dois roteiros-guia (Anexos A e B), que foram utilizados durante todo o primeiro semestre de 2004, com o coletivo de educadores entrevistados. As questões que compõem os referidos roteiros se basearam nas categorias de análise propostas por Magalhães (1998) para pesquisa sobre a história das instituições educacionais.

Dessa forma, onze entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com encontros diretos ocorridos entre o pesquisador e os entrevistados e duas entrevistas estruturadas e finalizadas mediante o preenchimento de um questionário, uma vez que não foi possível agendar encontros diretos com os depoentes. Durante as entrevistas, as informações coletadas foram integralmente gravadas em fita cassete, para posterior transcrição e análise qualitativa.

Uma vez transcritas e corrigidas as entrevistas, as mesmas foram apresentadas aos informantes para revisão, correção e assinatura de um “Termo de Autorização” para utilização dos dados coletados como fonte de pesquisa.

Realizamos, também, uma análise documental de fontes históricas disponíveis no CEMEPE, na Secretaria Municipal de Educação e no Arquivo Público Municipal, objetivando identificar informações relacionadas à criação, aos modelos de gestão administrativa e pedagógica, às lógicas de organização interna, às estruturas de planejamento adotadas, bem como às estratégias de divulgação e veiculação dos eventos realizados, buscando com isso a apreensão das políticas de qualificação de professores implementadas, durante o período investigado.

A delimitação cronológica da investigação ao período compreendido entre os anos de 1991 até o ano 2000 deve-se ao fato de que o CEMEPE foi inaugurado oficialmente em 1991, no contexto de uma gestão municipal que assumiu a prefeitura em 1989 e que permaneceu no poder municipal até o ano 2000. A partir de 2001 inicia-se uma nova gestão com outro grupo, e uma outra proposta. Lembramos, também, que este projeto foi elaborado no início de 2002, sendo aprovado na seleção ocorrida em outubro desse mesmo ano, pelo Programa de Mestrado. No entanto, no tocante à revisão bibliográfica optamos por estender a pesquisa até o ano de 2004, quando a concluímos.

O presente estudo é organizado em 4 capítulos. No primeiro são tratadas as dimensões históricas do conceito formação e suas implicações no campo da educação formal, com objetivo de identificar parte dos fundamentos filosóficos que, de alguma forma, contribuíram para sustentar, no contexto de consolidação do sistema capitalista de sociedade, o discurso e as propostas político-pedagógicas de formação inicial e continuada de professores ao longo da história da Educação Brasileira.

No segundo capítulo, procuramos descrever e analisar criticamente o percurso histórico da qualificação de professores no Brasil, a partir do estudo dos principais empreendimentos relacionados às políticas e ações de “capacitação”, “reciclagem” e de “formação continuada”, focalizando, em especial, as décadas de oitenta e noventa do século XX, período correspondente à criação do CEMEPE, alvo do estudo da presente pesquisa. Isso, com a pretensão, ainda que inacabada, de estabelecer o “pano de fundo” político-pedagógico que permeou a época de idealização, criação e desenvolvimento dessa instituição.

No terceiro capítulo apresentamos os dados correspondentes à pesquisa sobre o CEMEPE como espaço de formação de professores, buscando resgatar a sua identidade histórica no período 1991-2000, a partir da descrição das representações dos educadores, bem como da análise documental levantada a respeito de cada um dos períodos identificados e seus respectivos eventos.

No quarto capítulo analisamos as representações dos educadores a respeito do balanço, da síntese dos mesmos sobre as contradições e possibilidades do CEMEPE ao longo de sua trajetória histórica, finalizando com a descrição de um conjunto de propostas destinadas a promover a melhoria do trabalho desenvolvido por essa instituição, tendo em vista a sua efetiva democratização, aspecto que parece ter sido considerado consenso entre a maioria dos educadores entrevistados.

Ao examinarmos a diversidade das representações e dos documentos analisados sobre o CEMEPE no período de 1991 a 2000, acreditamos ter contribuído para a construção, ainda que inacabada, de uma leitura mais aprofundada sobre o papel e a trajetória histórica desta instituição formadora de professores em serviço, a qual, como poderá ser visto, se apresenta de forma diferenciada para os educadores envolvidos, de acordo com os papéis por eles representados no interior de sua prática profissional.

Vale ressaltar, que o presente estudo não tem a pretensão de esgotar a temática em questão. Ao contrário, busca contribuir com a abertura de novas formas de investigação e compreensão a respeito dos caminhos da formação de professores das redes públicas de ensino, abrindo possibilidades e instigando a continuidade da pesquisa.

CAPÍTULO 1

DIMENSÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO HUMANA

Sentidos, significados e importância historicamente atribuídos ao conceito formação

Este capítulo pretende identificar no pensamento filosófico, a essência que vem permeando ao longo da história o termo FORMAÇÃO, procurando descobrir o seu sentido e significado históricos, bem como tentando compreender as transformações que o mesmo vem sofrendo, a partir da influência dos interesses dos grupos dirigentes.

Entretanto, ciente de que a realização de uma análise como esta seria muito ambiciosa para as limitações impostas para a realização de um trabalho de mestrado como este, mas consciente da sua importância, tomamos a decisão de realizar o estudo que nos foi possível efetivar e incluímos esta reflexão neste trabalho, limitando-nos, porém, a desenvolver, **em caráter introdutório**, uma breve análise hermenêutica da palavra formação, partindo da identificação de alguns dos diversos significados a ela atribuídos ao longo da história, na medida em que esta se materializava e fortalecia, como atividade humana e se associava, inclusive, aos ideais e interesses de classe subjacente ao controle social, ideologicamente instituído pelas classes dominantes.

Nesse sentido, encontramos um estudo realizado por Hans-Georg Gadamer em sua obra *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (1997), onde é apresentada uma análise hermenêutica do termo formação por considerá-lo um conceito “guia-humanístico” que se elevou à noção de *um valor dominante* fundamental para preparar

o terreno sobre o qual puderam se desenvolver, no século XIX, as chamadas ciências humanas, também denominadas espírito-históricas (1997: 47).

Gadamer identifica parte das origens da palavra formação nas obras de Platão e de Aristóteles, sua espiritualização fundada religiosamente pela idéia do Messias, na mística da idade média, sua sobrevivência na mística do Barroco e, finalmente, na determinação atribuída a esta palavra no sentido de elevação rumo à “humanidade”.

Em relação à representação de formação como sinônimo de Messias, o seu sentido/significado foi provavelmente emprestado da noção platônica de “forma” que cada ser humano, como essência, traz na sua alma, dentro da qual encontra-se a perfeição e a pureza representadas na figura de Deus. Essa noção foi construída nos processos de reflexão sobre as “formas” criadas pela razão, diante da constituição dos mundos inteligível, ou das idéias, e sensível¹.

Aristóteles, discípulo de Platão por vinte anos, defendia a tese de que as idéias (ou formas), tais como a idéia de Deus, poderiam existir sem a presença da matéria, mas a matéria não poderia existir sem uma forma. Assim, cada pedaço de matéria seria constituído por propriedades universais e particulares que caracterizariam a sua essência.

¹ *Em sua teoria das idéias (ideais, formas arquetipos), Platão procurava resolver a dicotomia que atormentava os gregos, a oposição entre mudanças e ser. Dizia que o mundo em que vivemos, o mundo da mudança, é apenas uma projeção imperfeita do original e imutável do mundo das formas. Esse mundo, e não este é o real. Nele estão contidas as formas ideais de tudo. A linda rosa que admiramos é mera aproximação imperfeita da rosa ideal e do padrão ideal de beleza – na verdade, uma ilusão que “participa” apenas de forma parcial em sua forma ideal. De modo semelhante, a paixão amorosa é um substituto pobre do tipo mais elevado de amor, que consiste na pura contemplação das formas ideais; daí se origina a expressão “amor platônico”. Ademais, já que só podemos conhecer o que é real, qualquer conhecimento verdadeiro que tenhamos deve ser desse mundo ideal (ROHMANN, 2000: 311).*

Ao traduzir essa tese para os seres humanos, Aristóteles pensava que as pessoas compartilham de algo universal (o “caráter humano”), apesar de serem diferentes em suas propriedades particulares. Esse universal existe como um aspecto “não-material” em cada ser, e poderia ser conhecido como “forma” ou “essência” ao serem estudadas as propriedades particulares desse mesmo ser. Essa tese contrariava as idéias de Platão, para quem o conhecimento das formas somente poderia ser alcançado por algum tipo de raciocínio, como a Dialética.

Apesar disso, Aristóteles e Platão, concordavam que o ser humano devia se envolver no estudo e na investigação para buscar o conhecimento da essência das coisas, assim como também, compartilhavam a idéia de que recusar essa busca seria na verdade, posicionar-se contra o projeto de universo e da razão da nossa criação. Para eles, somente a busca do “propósito verdadeiro” de nossa existência seria capaz de conduzir a uma vida racional de moderação, evitando os extremos. Por isso, para Aristóteles, a *justa medida* seria o caminho a ser seguido para evitar tais extremos. Assim,

o conceito aristotélico da “justa medida” é ilustrado pela noção da alma como uma entidade a ser mantida em equilíbrio. Ele falou de três aspectos da alma, sendo ela vegetativa, sensitiva e racional. Podemos dizer que, quando os seres humanos vegetam, eles estão seguindo o extremo do pouco; quando usam a razão para manter os aspectos vegetativos e sensitivos em harmonia, estão seguindo o caminho para o qual foram projetados e estão realizando seu propósito. [...] Poderíamos relacionar essa idéia ao conceito de Estado ideal em Platão, segundo o qual o bom estado é aquele em que todas as suas classes, ou seja, o Bronze (vegetativa), prata (sensitiva) e ouro (racional), estão em equilíbrio e harmonia. Aristóteles acreditava que uma boa educação auxiliaria para alcançar a justa medida e, portanto, promoveria a harmonia e o equilíbrio da alma e do corpo (OZMON & CRAVER, 2004: 61).

Dessa forma, alcançar o “estado ideal” em Platão ou o “propósito verdadeiro” em Aristóteles, implicaria buscar a essência expressa na idéia de Deus, manifestando isso na vida prática por meio do estudo e da investigação, da busca da sabedoria, da criatividade e de uma ampla cosmovisão, bem como da expressão cultural por meio da descoberta da vocação artística, que somente seriam aprimorados pelo constante exercício das mais puras virtudes humanas.

Gadamer identificou um outro significado à palavra formação. Refere-se ao derivado latino “formatio” que, traduzido ao alemão como “Bildung”, passou a representar o processo de constituição de uma forma, também associada a uma “imagem”, porém, com a diferença de que a sua finalidade não seria dirigida para tornar-se a semelhança de uma “forma/essência” previamente estabelecida, mas para a construção das aptidões necessárias para viver e conviver num movimento constante de “vir a ser” ou de um devir historicamente condicionado, mediante a superação do mero cultivo de aptidões pré-existentes, do qual o conceito original de formação derivou.

A transferência, aqui, é bastante compreensível, porque o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento. Não é por acaso que, nesse particular, a palavra formação se iguala à palavra grega physis. Formação não conhece, como tampouco a natureza, nada exterior às suas metas estabelecidas (GADAMER, 1997:50).

1. A idéia da Formação nos séculos XVIII e XIX.

Para Gadamer, a religião soube resguardar, de alguma forma, a noção de Formation/Bildung até o século XIX, período em que começaram a ser estabelecidos novos sentidos e significados ao conceito de FORMAÇÃO, diante das mudanças sociais ocorridas no contexto de constituição da sociedade industrial.

No momento em que a Igreja deixa de representar hegemonicamente o fundamento ideológico que constituía os valores e as forças sócio-econômicas na idade média, para ceder seu lugar à modernidade, o sentido religioso atribuído à formação é “dessacralizado”, e integrado estreitamente, à noção de cultura, tal como designado pelos filósofos Kant e Hegel, para os quais, diante das estruturas paradigmáticas características do mundo da modernidade, a maneira humana de aperfeiçoar seria focalizada no desenvolvimento de aptidões e faculdades a serem “derramadas” harmoniosamente no caráter, para refletir, na alma, a imagem de Deus, segundo a qual fomos criados (GADAMER, 1997).

Sem utilizar especificamente a palavra “formação”, Kant refere-se à necessária aquisição de “cultura” como sinônimo de faculdade (ou da aptidão natural) que, como tal, seria um ato de liberdade do sujeito atuante e, a partir dessa idéia, acredita que entre os deveres para consigo mesmo, qualquer indivíduo livre não deveria deixar enferrujar seus talentos (GADAMER, 1997: 49).

Seguindo essa linha de raciocínio, o pensador alemão Wilhem von Humbolt, é citado por Gadamer, como aquele que soube perceber perfeitamente a diferença de significado entre as noções de cultura e formação, ao afirmar que *quando nós, porém em nosso idioma dizemos*

formação, estamos nos referindo a algo ao mesmo tempo mais íntimo, ou seja, à índole que vêm do conhecimento e do sentimento conjunto do empenho espiritual e moral, a se derramar harmonicamente na sensibilidade e no caráter (GADAMER, 1997:49)².

Humboldt, que atuou, também, no campo pedagógico, projetou e ajudou a construir o sistema educacional prussiano *movido por um ideal humanista de **formação*** [grifo nosso] *segundo o qual não se deve educar o indivíduo para exercer um ofício ou profissão, e sim para estimular o seu pensamento independente³*. E, foi este ideal de auto-realização que norteou a criação da Universidade de Berlim.

Para esse mesmo pensador, a felicidade humana é baseada num impulso natural para o auto-desenvolvimento: o homem deve escolher livremente o seu caminho para o aprimoramento por meio da aplicação combinada de suas energias físicas e de sua vontade moral. Entretanto, esta escolha é moldada por imperativos eternos e imutáveis da razão e não por desejos provisórios, motivo pelo qual caberia à sociedade servir para estimular esse aprimoramento individual, e não para limitá-lo. Só assim será alcançada a felicidade verdadeira, harmônica e consistente.

² (Wilhelm Von Humboldt), lingüista alemão (Nasceu em Potsdam, 1767. Morreu em Tegel, perto de Berlim, 1835). Filósofo, lingüista, educador, escritor e diplomata, considerado por filósofos liberais, uma das figuras mais importantes de sua época na Alemanha, após estudar direito em Frankfurt, viajou em 1789 a Paris, onde acompanhou os episódios mais dramáticos da Revolução Francesa. Como resultado dessa viagem, escreveu o livro *Idéias sobre a Constituição*, ocasionadas pela nova Constituição Francesa (1791), no qual procede a uma interpretação importante dessa Revolução. Já no ano seguinte, aos 24 anos, escreve *Os limites da ação do Estado*, lançando os fundamentos de uma nova teoria do Estado. Publicado originalmente em 1852, nesse livro faz uma importante introdução ao pensamento político liberal clássico. O livro, que nasceu dos debates de Humboldt com seu amigo Karl von Dalberg sobre os limites da liberdade e as funções do Estado, foi considerado crucial para o desenvolvimento do liberalismo na Europa no século XIX por abordar a relação entre a liberdade e o desenvolvimento da personalidade individual, além de discutir a ação do Estado no cerceamento dos cidadãos e sugere instrumentos para frear este papel limitador.

³ **Fonte:** <<www.libertyfund.org.br/lfcatalHuSin.htm, acessado em 13/12/2004.

Nesse contexto de reflexão, Gadamer identificará que a definição filosófica atribuída à noção de formação, sempre esteve completamente desvinculada de qualquer significado técnico, por corresponder, em essência, a uma forma de interpretação dinâmica e natural associada, basicamente, a um processo de transferência do “devir” para o “ser”, porém sem associação com qualquer algum tipo de explicação sobre a estrutura dinâmica desse mesmo processo de transferência.

Gadamer afirma, também, que desde a antigüidade, a noção de formação como *formatio* (formação interna) não fazia associação com a forma de uma finalidade técnica, uma vez que estava inserida num processo histórico, que considerava que a constituição da forma e a formação interna permaneciam em constante evolução e aperfeiçoamento, superando a idéia do mero cultivo de aptidões preexistentes. *O cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo já existente, de maneira que o exercício e a manutenção dela é um mero meio para o fim* (GADAMER, 1997: 50). Em outras palavras, a noção clássica atribuída ao conceito de formação não podia ser reduzida à mera instrução de materiais de ensino, tal como hoje o conhecemos na forma de manuais técnico-científicos, uma vez que o seu estudo, além de estar vinculado a um conjunto de aptidões preexistentes, representaria, para a noção clássica da formação, um simples meio, e não um fim em si mesmo, pois a sua aquisição serviria unicamente e apenas para aquisição de uma determinada forma de perícia técnica.

Assumindo que a palavra formação adquiriu um importante sentido histórico ao longo do desenvolvimento da humanidade, Gadamer segue a trilha do pensamento filosófico E encontra Hegel. Esse importante pensador alemão elaborou de maneira mais nítida, um novo

sentido e significado para a palavra formação. Entretanto, é importante contextualizar brevemente o momento histórico-social em que essa nova interpretação foi cunhada, uma vez que coube a Hegel, a tarefa de realizar uma nova síntese filosófica que resultou, dentre outros aspectos, na identificação de grande parte das marcas que caracterizariam o sistema capitalista atual.

István Mészáros, filósofo húngaro, procedeu recentemente a uma profunda revisão da obra de Hegel (2002). Para esse pensador, o pensamento de Hegel foi originalmente concebido em circunstâncias históricas de grandes conflitos sociais, condicionados por uma era dinâmica de grandes transições:

Exatamente como Adam Smith, Hegel adotou o ponto de vista do capital, incorporando com grande sensibilidade os princípios fundamentais da economia política de Smith em sua própria magistral concepção filosófica. Todavia, precisamente nos anos mais importantes de sua formação intelectual, Hegel foi também um contemporâneo da revolução francesa de 1789 e de todos os levantes sem precedentes históricos que a seguiram – dotados, pela primeira vez na história de um sentido significativamente global. Assim, ele não poderia deixar de atribuir à categoria dialeticamente definida da contradição um lugar de importância central em seu sistema, ainda que tratasse as relações sociais incorporadas nessa categoria de forma extremamente abstrata e idealista, atenuando assim suas implicações explosivas no modo de reprodução sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2002: 55).

Ao contrário de alguns de seus predecessores e descendentes intelectuais do século XX, Hegel não se dedicou a congregar as suas principais idéias sob a categoria de “natureza humana”, apresentando, ao contrário, soluções bem mais criativas:

Da maneira como define seus termos de referência, ele não apenas preserva a substância burguesa, a particularidade personalista – da ordem social do capital, mas também estipula a harmoniosa conciliação de todos os seus constituintes antagonistas para benefício de todos. E assim eleva a imagem eternizada de sua ordem sociometabólica ao plano do direito racionalmente incontestável (MÉSZÁROS, 2002: 68).

Diante das transformações sociais vivenciadas por Hegel, ele considerou que o Homem, **desigual por natureza** (MÉSZÁROS, 2002: 70), deveria ser assinalado, agora, pela ruptura do imediato e do natural, o que lhe era exigido através do lado espiritual e racional de sua natureza, como condição necessária para consolidar em completa harmonia, a universalidade auto-realizadora do Espírito do Mundo moderno em consolidação que se apresentava, na lógica do capital, diante dos seus olhos.

Ao tentar atribuir à modernidade o status da mais elevada racionalidade, Hegel valorizará e conferirá à **formação**, um status de condição existencial humana voltada para a elevação da “universalidade” auto-realizadora do já citado “espírito do mundo” sem, entretanto, desvendar e explicitar as contradições de classe e os profundos antagonismos presentes na sociedade capitalista:

Os conceitos de Hegel de “mediação” e “universalidade” não poderiam ser realmente mais peculiares e problemáticos do que são, pelo fato de juntos produzirem a proclamada idealidade das divisões permanentes de classe, solidificadas e eternizadas como o todo orgânico (...). Ao mesmo tempo, a idéia de antagonismo de classe continua a ser um conceito rigorosamente proibido (aparentemente justificado pela premissa que projeta a característica orgânica da ordem estrutural dada), pois o conflito como tal deve ser mantido no nível da

individualidade personalista, na “sociedade civil” burguesa (MÉSZÁROS, 2002: 70).

Apesar da contradição acima citada, para Gadamer, Hegel afirmará que no transcurso de sua existência o ser humano é assinalado pela ruptura com o imediato, com o natural, o que lhe era exigido através do lado espiritual e racional da sua natureza. Em outras palavras, como o ser humano não é por natureza “o que deve ser”, ele tem necessidade da “formação”, e será por meio desta que poderá conquistar a sua elevada condição humana, no seio da universalidade alcançada pelo espírito do mundo:

Do conceito de uma elevação à universalidade Hegel consegue entender numa unidade o que sua época compreendia por formação. Elevação à universalidade não é, por exemplo, ver-se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o todo da determinação da essência da racionalidade humana. É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. Quem se entrega à particularidade é inculto, por exemplo, quem cede a uma ira cega, sem medida nem postura. Hegel demonstra que, no fundo, numa tal pessoa está faltando poder de abstração: não consegue deixar de se levar em consideração e ter em vista um sentido universal, pelo qual paute sua particularidade com medida e postura. A formação como elevação à universalidade é, pois uma tarefa humana. Exige um sacrifício do que é particular em favor do que é universal. O sacrifício do que é particular, porém, significa negativamente: inibição da cobiça e, com isso, liberdade de seu objeto e liberdade para sua objetividade (GADAMER, 1997: 51).

Em outras palavras, se o Espírito humano é, de início, uma consciência confusa, um espírito puramente subjetivo, a sensação imediata, depois ele consegue encarnar-se, objetivar-se sob a forma de civilizações, de instituições organizadas. Tal é o espírito objetivo que se

realiza no “mundo da cultura”. Enfim, o espírito se descobre mais claramente na consciência artística e na consciência religiosa para finalmente apreender-se na Filosofia como Saber Absoluto.

Desse modo, a filosofia é o saber de todos os saberes: a sabedoria suprema que, no final, totaliza todas as obras da cultura (é só no crepúsculo, diz Hegel, que o pássaro de Minerva levanta vôo), e a forma de civilização que triunfa a cada etapa da história, é aquela que, naquele momento, melhor exprime o Espírito. Nesse sentido, após ter saudado em Napoleão "o espírito universal a cavalo", Hegel verá no estado prussiano de seu tempo a expressão mais perfeita do Espírito Absoluto⁴.

A partir dessa definição, a filosofia continuará a busca pela “essência” da formação, perguntando-se se esta essência não poderia mais ser encontrada nem em Deus, nem na Razão Pura, qual seria, então, a “essência” do ato de formar? O que dignifica mais o homem contemporâneo? O que é capaz de inibir a cobiça e a ganância, próprias do ser inculto?

Gadamer, referindo-se ainda a Hegel, diz que este encontrará resposta a essas questões justamente **no mundo do trabalho**. Se a essência da formação no mundo contemporâneo deve ser a de formar e não de deformar, cabe ao trabalho o alto significado de representar a forma de uma “cobiça inibida” a ser alcançada pelo fruto da formação para a universalidade.

⁴ Fonte: <<www.mundodosfilosofos.com.br/hegel.htm>>, acesso em 13/12/2004.

A raiz deste enunciado radica-se na idéia de que ao produzir/criar uma coisa - o produto do trabalho - o sujeito forma-se-a a si mesmo, na medida em que apreende e domina as habilidades necessárias para essa produção/criação. Como a apropriação dessas habilidades representa uma forma de “poder”, que também é internalizado pelo sujeito, a formação promoverá, então, a aquisição de uma consciência ou “senso próprio” capaz de promover um efetivo distanciamento da “immediatez” da cobiça, das necessidades pessoais, do interesse privado, bem como de ampliar significativamente a exigência de um sentido universal para a vida.

Dessa forma, o trabalho assumido como sinônimo de cultura possibilitará a aquisição de uma nova noção histórica de “senso próprio”, de “bom senso” ou “senso crítico”, de tal forma que um ser culto será aquele ser capaz de tornar-se conhecedor da essência e da aparência dos fenômenos, aspecto fundamental para alcançar tanto a sabedoria humana quanto as competências necessárias para a promoção das transformações necessárias da realidade.

Sem pretender desmerecer o alto valor do sentido atribuído à formação no contexto do mundo do trabalho, entendemos que a noção de cultura como elemento fundamental da formação do espírito, aparecerá representado em Hegel como sinônimo de trabalho intelectual, derivando-se daí o caráter das premissas filosóficas que sustentaram a sua visão de universalidade (GADAMER, 1997). Visão esta que, para Mészáros, trata-se de uma visão que manteve um significado sobre a formação humana ainda vinculado ao campo das idéias tal como Platão o fizera, porém associando a formação à busca de uma perfeição encontrada

unicamente no mundo inteligível, num mundo de idéias traçadas histórica e ideologicamente, a uma consciência de classe: a consciência da classe dominante (MÉSZÁROS, 2002).

Por essa razão, e para além do interessante estudo apresentado por Gadamer, buscamos encontrar, agora, em Marx, o sentido por ele atribuído à noção de formação humana.

Para Marx, Hegel não percebeu que o mundo do trabalho responde, na verdade, a uma lógica intencional de dominação e de controle social injustamente distribuído em classes sociais, nas quais o trabalho intelectual cabe, justamente, para a burguesia como classe privilegiada (dominante). Classe que, dentre outros aspectos, teria deixado o trabalho corporal/manual, reservado para as camadas mais pobres da sociedade: escravos e trabalhadores assalariados (operários).

Entretanto, deve-se ressaltar que, apesar de Marx ter dedicado sua obra a escrever sobre economia política (SARUP, 1986), ele, como homem de seu tempo, preocupado com a emancipação do proletariado, preocupou-se muito com a idéia da formação que deveria ser oferecida aos filhos dos trabalhadores na sociedade capitalista, na perspectiva da omnilateralidade.

Para Marx, a idéia de formação transparece quando procura mostrar que é impossível perceber a produção intelectual de uma sociedade sem expressa referência histórica ao seu modo de produção, ao modo como os homens produzem e reproduzem sua existência. E, da

mesma forma, não é possível entender a ação recíproca entre as duas, se as consideramos apenas unilateralmente.

Esta concepção somente poderá ser plenamente compreendida através da oposição entre trabalho alienado e trabalho produtivo. O trabalho para Marx não era uma categoria meramente econômica, era uma categoria antropológica, impregnada de juízo de valor oriundo de sua posição humanista⁵. É através do trabalho que há a plena identificação do homem com a natureza. O trabalho produtivo é a atividade pela qual o homem desenvolve a si mesmo. É a expressão própria do homem, uma expressão de suas faculdades físicas e mentais (MARX, 1961).

Em outras palavras, a produção intelectual, como parte do processo de formação e desenvolvimento humano, não pode ser vista de forma unilateral e desconectada do processo mais amplo de construção das condições de existência material da humanidade, pois esta é reciprocamente influenciada por essas condições.

Ao anunciar a existência e características da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, Marx demonstrará, dentre outros aspectos, que esta divisão vai fortalecer a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, sendo que, no primeiro, ocorrerá uma super-intelectualização das elites e um embrutecimento crescente das massas trabalhadoras, por tornar-se os processos de formação e de produção de conhecimento associados às artes e às ciências, propriedades da classe dominante.

⁵ GONZÁLES, Wânia R. Coutinho *Gramsci e a Organização da Escola Unitária*. <<www.senac.br/informativo/BTS/221/boltec221c.htm>> acesso em 19/07/2005

Para superar esta condição imposta pela classe dominante, Marx afirma que somente no contexto de um sistema de produção socialista, capaz de abolir a divisão social do trabalho, será possível pensar e efetivar a possibilidade de garantir uma **formação omnilateral** de todos os seres humanos (MARX, 1961).

Segundo Gadotti, para Marx, a omnilateralidade significará a chegada histórica do Homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e de prazeres, em que se deverá considerar, sobretudo, *o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho* (GADOTTI, 1984: 106).

A omnilateralidade, enquanto ideal de Homem universal, totalmente desenvolvido sem distinção de classe social, somente será possível numa sociedade fundada no princípio da não exploração e na vontade concreta de humanizar todos os indivíduos, capaz de superar *o homem unilateral, especializado e alienado, por **homem omnilateral**, não especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação do seu trabalho* (GADOTTI, 1984: 59).

De outro modo, contrariamente ao ideal da omnilateralidade, Marx focaliza o conceito de alienação não somente no mundo do trabalho, mas também no campo da formação oferecida pela burguesia à classe operária, que se traduz em uma forma de instrução que, de tão especializada e fragmentada, tornou-se, na verdade, parte de um processo de desumanização, justamente pelo seu caráter alienador.

A alienação é um conceito central, em toda a obra de Marx. Nela são apresentados vários tipos de alienação: religiosa, filosófica, política, econômica e aquela relacionada ao mundo do trabalho. A alienação religiosa se manifesta quando Deus usurpa a posição do Homem; a filosófica quando a filosofia assume um papel meramente especulativo, preocupada com o pensamento puro que reduz o homem e a história a um processo mental; a economia reproduz a alienação quando apresenta uma realidade política objetiva, com leis independentes que regulam a atividade humana, transformando os indivíduos em objetos, devido, principalmente, à divisão social do trabalho, principal fator de alienação (SARUP, 1986).

No que diz respeito ao mundo do trabalho, Marx considera que se a realidade é modelada pelo Homem, pelo produto do seu trabalho, esta torna-se humana na medida em que esta ação também age sobre o próprio Homem. Entretanto, se os objetos, os produtos da atividade auto-realizadora e criativa do trabalhador, são a estes tomados pelo mundo capitalista, várias implicações podem transparecer quando:

- o Homem torna-se incapaz de conhecer e se apropriar do produto de seu trabalho, este produto torna-se, então, estranho para ele, isto é, alienado da atividade criadora do seu próprio trabalho;
- o trabalhador é alienado da natureza, de si mesmo e da humanidade num mundo do trabalho imposto pelo modo de produção capitalista;

- a alienação do Homem e do seu produto implica, também, a sua alienação em relação aos outros Homens;
- existe um aumento da exploração do trabalhador que somente aumenta sua pobreza e sofrimento, na medida em que, no capitalismo, a própria força de trabalho transformou-se, ela mesma em mercadoria.

Diante dessas implicações, o Homem vem tornando-se cada vez mais alienado na modernidade. Uma “criatura” das próprias condições que ele mesmo vem criando, motivo pelo qual Marx e Engels defenderam a necessidade de que a classe trabalhadora se supere, não permanecendo prisioneira dessas condições de existência material e espiritual (SARUP, 1986).

Entretanto, para Marx, a mudança da sociedade será sempre revolucionária por implicar a possibilidade da transformação do determinado em determinante, mas para superar a alienação, torna-se necessário não somente a teoria, mas também a ação, a prática social, daí surgir a educação como possibilidade de formação omnilateral.

Se a alienação ocorre quando o homem é separado de suas atividades, de seus produtos, de seus semelhantes e de sua espécie, a educação do trabalhador entra aqui na condição de um **modo de produção**, capaz de envolver alunos, professores e o conhecimento elaborado na forma de capital cultural cuja propriedade é da classe dominante, transformando-se a escola, então num arremedo do que ocorre nas fábricas (SARUP, 1986: 124).

Assim, como expressão de um modo de produção alienada, a educação pode ser transformada em fetiche, assumindo poderes superiores àqueles atribuídos habitualmente à classe trabalhadora, capazes de ditar aquilo que deve ser feito, na perspectiva do conhecimento e dos valores dominantes impostos. Por esta razão, *a educação é assim reificada, passando a ser considerada um poder sobre e acima do homem, que, ideologicamente, serve, basicamente, aos interesses da classe dominante, mantendo ou reproduzindo a lógica da alienação imposta ao operário no mundo do trabalho* (SARUP, 1986: 125).

Nesse contexto, a escola alcança um papel fundamental na formação humana. Na condição de instituição, ideologicamente tutelada pelos interesses das elites, torna-se capaz de doutrinar a criança para a aceitação do sistema de vida dominante. A educação, assim, passa a ser utilizada em favor do capital.

Por outro lado, a condição de controle social, imposta à educação pela classe dominante, não se reflete de forma absoluta na realidade. Para pesquisadores como Wanderley Codo (1999), não é possível comparar igualmente a escola com a fábrica, apesar de reconhecer a existência do trabalho alienado do professor e do ensino alienado, bem como a existência da divisão técnica do trabalho que esfacela o trabalhador, convertendo-o num homem unidimensional:

Em primeiro lugar, as escolas não são fábricas capitalistas, não temos patrões capitalistas nas escolas públicas. Se considerarmos que o Estado é um representante de classes, no máximo poderíamos dizer que a compra do trabalho do professor é intermediada pelo Estado, o que lhe transfere propriedades muito

particulares, por exemplo, a extração de mais-valia não é direta (CODO, 1999: 86).

Estudos relacionados com a crítica às teorias da reprodução apontam também que a formação humana, promovida no contexto escolar, representa uma dinâmica social complexa na qual acontecem, dentre outros aspectos, práticas de natureza contra-hegemônica, isto é, de resistência (GIROUX, 1986). Como exemplo pode-se citar André Petitat, para quem *evidenciar a participação direta ou indireta, consciente ou inconsciente, da escola nos movimentos sociais através da história, é colocar luz nova sobre as contradições do presente, é não se deixar amarrar pelo imobilismo e pelo fatalismo da mera reprodução* (PETITAT, 1994: 7).

2. A idéia da Formação no século XX e XXI

Com o advento da sociedade industrial, o sentido/significado atribuído à formação vem tornando-se, pragmaticamente, sinônimo de trabalho científico, técnico, especializado, associado à prática do aprender profissionalmente. Esta mudança aconteceu num contexto sócio-político-econômico-cultural, quando a sociedade entrou numa crise de duas dimensões.

Em primeira instância, a sociedade atual e sua lógica econômica globalizante vêm contribuindo com a geração de um alto índice de desemprego e incertezas a respeito da possibilidade de se alcançar a “realização pessoal”, e uma adequada inserção social a partir do mundo do trabalho.

Atualmente, não estamos nos inserindo socialmente a partir do trabalho. Não só perdemos a esperança de alcançarmos alguma “realização pessoal” no trabalho e através dele, como também perdemos a esperança nas utopias do século XIX e

do início do século XX, todas elas criadas a partir das propostas de reorganização do trabalho (comunismo, fascismo e social-democracia). No trabalho atual não encontramos felicidade e não nos encontramos. E não acreditamos mais que, se o reorganizássemos, isto mudaria. E mesmo que acreditássemos, ainda, nas utopias de reorganização social do trabalho, temos de pensar que o próprio trabalho está deixando de poder marcar presença em boa parte do tempo de nossas vidas, pois ele se tornou escasso e transitório numa sociedade que abriga, mundialmente, nos anos noventa, oitocentos milhões de desempregados – “o desemprego estrutural”, provocado principalmente pelas novas tecnologias. Se nossa subjetividade-identidade não está mais centrada na “consciência”, muito menos podemos vê-la centrada na “consciência de sermos trabalhadores” (GUIRALDELLI Jr, 1997: 254-5).

Em segunda instância, uma outra crise alimentada em parte pela crise acima descrita, surge pelo fato de que, desde o final da segunda guerra mundial, e principalmente nas últimas décadas, começamos a deslocar a subjetividade-identidade da “consciência” para o “corpo”.

Hoje, nos qualificamos como sujeitos na medida em que satisfazemos alguma carência mais diretamente ligada ao corpo. Nossa identidade pouco se refere a ideários racionalmente organizados, como até bem pouco tempo fazíamos, quando, por exemplo, nos achávamos ou católicos ou comunistas. Atualmente, pelo menos no ocidente, sinonimizamos o eu ao corpo e, assim, consideramos como condição de “realização pessoal” e de felicidade, as situações em que o corpo se encontra no prazer do consumo – o consumo de objetos, apetrechos e programas para o próprio corpo, algo ligado à beleza, à saúde ou qualquer coisa do gênero, os únicos bem que nós importam (GUIRALDELLI Jr, 1997: 253).

Diante desse imaginário, fortemente veiculado pela cultura de massa/consumo, que dissemina a idéia de que hoje **somos corpo**, pergunta-se, então: qual o tipo de **formação** mais condizente com essa nova condição de vida e, de forma geral, quais as “aptidões” exigidas ao educador desta nova época?

O professor desta nova época não é alguém cujo desiderato é tornar o jovem conscientemente livre, como deveria fazer o professor humanista. Também não é aquele que deve colaborar, de forma substancial, para que o jovem, tornando-se um profissional, consiga uma inserção social, como deveria fazer o professor da época da "sociedade do trabalho". É alguém que lida com meros corpos. Por isso, seu trabalho consiste em treinar e adestrar jovens para atividades circunscritas - já que os empregos fixos tendem a desaparecer -, que devem ser realizadas para que se atinja a performance ótima. A própria tarefa deste professor já está, também, sob esta determinação. Cada professor detém técnicas segundo o adestramento que deve promover: as técnicas ditas necessárias para o domínio de uma língua, as técnicas para a manipulação de alguma máquina, e mesmo técnicas para a leitura de um texto de filosofia! Sua tarefa, no final, consiste em avaliar as performances alcançadas por seus alunos, destinados, então, a viverem na "sociedade do futuro", que já é a sociedade do presente (GUIRALDELLI JR, 1997: 256).

O problema é que, apesar do antigo sentido/significado tecnicista atribuído à formação na conjuntura de vida atual, podemos concluir neste capítulo que a educação continua subordinada à lógica do sistema econômico e cultural vigente, com a diferença de que, na atualidade, a sua função foi vinculada à preparação do cidadão para que este busque a sua “realização pessoal”, ou “autonomia pessoal” (TORRES, 2001), num mundo permeado de incertezas, complexidade e crise de valores e de paradigmas, oriundas, dentre outros, do próprio mundo do trabalho.

Entretanto, deve-se ressaltar que, contrariando essa perspectiva de formação de educadores, concordamos com as idéias de pesquisadores como Torres (2001) e Silva (2002), os quais defendem que, diante da crescente pressão advinda das necessidades e demandas oriundas do contexto socio-cultural e econômico atual, as “novas” funções atribuídas à

educação deparam-se, não somente com o problema permanente da ambigüidade de sua abordagem pelos homens públicos, mas, principalmente, com o fato de que trata-se, em essência, de um renovado enfoque político-pedagógico profundamente

revestido pelo discurso neoliberal, como proposta para encantar a sociedade que se sente protegida e confiante, esperando participar das benesses da liberdade e das conquistas tecnológicas da modernidade. É um discurso que, além de continuar encantando a muitos governantes e à sociedade, serve, também, para justificar os interesses inconfessos da globalização. Os meios de comunicação contribuem para ampliar essa máscara e envolver o público no grande jogo que envolve o mundo. Este é um novo componente que exige um novo comportamento de quantos teimam em ser verdadeiros sujeitos da própria história. É mister que a globalização seja passada pelo crivo da análise crítica, não apenas em seus aspectos econômicos, mas, sobretudo em suas relações com a educação. Importa esclarecer um pouco as ambigüidades da educação nesse contexto, onde se perde a possibilidade de distinguir o significado específico das coisas. Entretanto, pode-se dizer que é também este o momento de se perceber a ambigüidade e buscar a evidência para distinguir os fenômenos e descobrir o seu lugar na história (SILVA, 2002: 36)⁶.

⁶ Carlos Alberto Torres, pesquisador argentino residente nos Estados Unidos, afirma que o “Neoliberalismo” e “estado neoliberal” são termos usados para designar um novo tipo de estado que surgiu na América Latina nas duas últimas décadas. Ligado às experiências dos governos neoconservadores, a primeira experiência de neoliberalismo implementada na América Latina é o programa econômico posto em prática no Chile, após a queda de Salvador Allende, sob a ditadura do General Pinochet. Mais recentemente os modelos de mercado implementados pelos governos de Carlos Saul Menem na Argentina, Carlos Salinas de Gortari e Ernesto Zedillo no México e Fernando Henrique Cardoso no Brasil, para nos limitarmos a estes, representam um modelo neoliberal, dentro das condições particulares argentinas, mexicanas e brasileiras. (TORRES, 2001: 65).

CAPÍTULO 2

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

1. Elementos constitutivos do Sistema Educacional Brasileiro

O sistema educacional brasileiro desde o período colonial se inspira na reprodução de modelos europeus, sobretudo francês, resultantes de uma tradição emprestada das elites, principalmente portuguesa, cuja formação acontecia, fundamentalmente, nas escolas e universidades européias (TANURI, 2000).

A título de exemplo, podemos mencionar o processo de implementação do ensino administrado por ordens religiosas no país, cuja finalidade inicial foi atender, basicamente, às famílias privilegiadas da sociedade. Isso, enquanto as primeiras escolas destinadas ao povo foram estabelecidas no início do século XX, contando com a participação de professores que, ancorados em concepções tradicionalmente verbalistas de ensino, passaram a ser (mal) remunerados pelo Estado, mediante o exercício do magistério que se efetuava em salões ou galpões, denominados escolas isoladas.

A partir da criação das escolas agrupadas (várias salas em um local só), e da construção dos grupos escolares para atendimento das necessidades da classe média (servidores públicos e profissionais como pedreiros, carpinteiros etc.), começa a ser instituída uma política formal para a educação brasileira, que se fundamentou numa concepção de formação instituída nos moldes de uma educação intelectual para a classe dominante, tal como preconizada pelos setores conservadores ligados aos pensamentos kantiano e hegeliano, vinham propondo o

desenvolvimento de aptidões e faculdades que deveriam se “derramar” harmoniosamente no caráter, porém, refletindo na alma, a imagem de Deus, segundo a qual fomos criados.

No que diz respeito às primeiras iniciativas oficiais de formação de professores no Brasil, esta resultou, inicialmente, na criação das denominadas Escolas Normais a partir de 1835⁷. Estas escolas refletiram em seus currículos, inclusive na sua estrutura arquitetônica, o modelo europeu e os interesses e contradições internas associados ao poder imposto pela classe senhorial conservadora que sempre procurou, intencionalmente, desenvolver ações para impor e perpetuar seu projeto político de sociedade (VILELA, 1992: 28):

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos de reforma e contra-reforma, ao darem os primeiros passos para posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores (...) Mas somente com a revolução francesa, concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação de sistemas públicos de ensino, multiplicam-se as escolas normais (TANURI, 2000: 62).

No Brasil, contando com uma economia essencialmente agrária, o Estado destinou, desde o início do processo de criação das escolas normais no final do século XIX, poucos

⁷ A primeira escola normal brasileira foi criada na província de Niterói - RJ, pela Lei No. 10, de 1835, destinada à habilitação das pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da lei (TANURI, 2000: 64).

investimentos para a criação e manutenção das mesmas. O resgate histórico das políticas para este segmento mostra que o funcionamento dessas instituições foi baseado em tomada de decisões incertas e atribuladas, tanto no que diz respeito à sua criação e extinção, quanto à uma certa falta de interesse, por parte das elites, pela profissão docente que, desde aquela época, já era muito mal remunerada.

A partir de 1870, nos anos finais do Império, uma série de adequações ideológicas, políticas e culturais provocaram uma efervescência de idéias, que acabaram influenciando o campo da educação. Ela passa a ser valorizada em relação ao processo de desenvolvimento do país sob o argumento de que, para garantir o desenvolvimento sócio-econômico e cultural, seria fundamental promover uma educação nacional destinada ao povo.

2. O sistema de formação de professores no período republicano

Seguindo o ideário positivista da época, durante o final do século XIX e os primeiros anos do século XX, o Estado passa a exigir maior compromisso social dos professores ingressantes nas escolas normais, além de abrir o magistério para as mulheres, uma vez que, até então, era fundamentalmente masculino.

Valorizando-se a idéia de que a educação da infância consistiria, agora, no prolongamento do papel da mulher, para a sua figura materna, a formação docente começa a ser articulada à função da mulher educadora. Neste sentido, Tanuri (2000) afirma que o magistério feminino apresentava-se, na época, como solução para o problema de mão-de-obra

para as escolas primárias, que eram pouco procuradas pelo segmento masculino, em vista da reduzida remuneração⁸.

Para NOSELLA e BUFFA (1996), é inegável que no período de 1911 a 1933, a Escola Normal desfrutou de um grande prestígio e, referindo-se, especialmente ao processo de criação da Escola Normal da cidade de São Carlos –SP, destacam que

lembranças desse prestígio ainda estão presentes no majestoso edifício e na memória da população que a essa escola refere-se como sendo “uma verdadeira faculdade”. Era a expressão escolar orgânica à nobreza cafeeira. Seu currículo visava ornar culturalmente as filhas dos fazendeiros e era absolutamente alheio ao mundo do trabalho, tanto do ponto de vista da clientela, quanto do ponto de vista do conteúdo (NOSELLA e BUFFA, 1996: 27).

Com a instauração do regime republicano, não houve uma mudança significativa no quadro educacional vigente e, a partir da segunda década do século XX, novos debates acerca da formação de professores começam a tomar corpo com a defesa da centralização das ações de formação de professores em torno de um sistema para organizar e uniformizar o processo.

Caracterizado como um forte movimento reformador, nos anos trinta, do século XX, são difundidos os ideais da denominada escola nova, que propõem uma vigorosa revisão dos padrões tradicionais de ensino pela busca de programas de ensino flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças, com ênfase na valorização de sua experiência, mediante a implementação de um processo de ensino ativo em oposição ao verbalismo da escola tradicional.

⁸ A “feminilização” do magistério tem sido motivo de estudo no Brasil, por ter sido, dentre outros aspectos, responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (TAMBARÁ, 1998).

No discurso, buscava-se promover uma formação mais ampla, preocupada com a transmissão de conteúdos capazes de aproximar o aluno e o professor de uma perspectiva de educação fundamentada cientificamente, com ênfase na psicologia positivista experimental.

Com relação à formação docente, em 1932 é difundido um documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual se propõe que

todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior incorporadas às universidades (GUIRALDELLI Jr, 1990: 73; In. VIEIRA, 1998: 61-62).

Consideramos que, em relação à formação de professores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação apresentou avanços significativos, mas os seus interlocutores, dentre os quais encontrava-se o Educador Anísio Teixeira, tiveram dificuldades para efetivar, na prática, as suas idéias devido ao desinteresse manifestado pelos poderes públicos vigentes, refletindo todo um conflito de interesses que afluía naquele momento.

Nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX, a educação no Brasil foi muito influenciada pela psicologia comportamentalista, como principal fonte referencial de análise a nortear a formação do educador. Nesse período caracterizado pela ditadura militar iniciada em 64, autores como VIEIRA (1983) e GERMANO (2000) enfatizam que o governo militar procedeu à difusão de um discurso que, em tese, valorizava a educação escolar, mas permanecia, na prática, mantendo uma profunda escassez de verbas para a educação pública,

acompanhada de um forte favorecimento para a privatização do ensino em todos os seus níveis. Também foram empreendidas reformas dos níveis de ensino primário, médio e superior que, de acordo com Vieira, *se materializaram como fragmentos de uma revolução passiva, pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam ainda, desmobilizar “eventuais” movimentos neste campo* (VIEIRA, 1983:47).

Sobre as reformas Germano explicita que,

por outro lado, elas tinham também a pretensão de atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluídos dos privilégios concedidos pelo “centro de poder”. Em decorrência, o regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para obtenção de consenso. Mas isso não ocorre sem contradições, sem problemas, sem os limites impostos pela realidade e pela correlação de forças sociais que se defrontam em defesa dos seus interesses, numa palavra, sem luta (GERMANO, 2000: 104).

Durante a década de 1.970, ainda conservando o enfoque da abordagem comportamentalista da educação, a formação de professores passa também a ser influenciada pelas ciências sociais, com ênfase no enfoque funcionalista, que propunha a busca da eficiência organizacional da escola e o uso de tecnologias baseadas na instrução programada. Isso, num ambiente permeado por um “otimismo pedagógico” que, mais tarde seria expresso nas denominadas teorias não-críticas da educação sob orientação da corrente liberal, *profundamente marcada pela tendência do humanismo centrada na crença da grande potencialidade da natureza humana do indivíduo* (SILVA, 1992: 51).

No que diz respeito à questão da formação do educador das séries iniciais do ensino fundamental durante a década de setenta do século XX, NEUBAUER e DAVIS (1993) referem-se a uma série de investigações efetuadas nessa época que objetivaram determinar o peso ou a influência sobre o nível de aproveitamento escolar dos alunos, a partir da identificação de um conjunto de características do professor, tais como condição sócio-econômica, tempo de experiência e formação acadêmica.

Tais estudos visavam, ainda, identificar atributos distintivos (cognitivos, sócio-afetivos etc.) do perfil psicológico desses profissionais em exercício. Não obstante, essas temáticas exerceram muito pouca influência sobre os cursos de formação docente. Tais estudos, na verdade, permitiram, quando muito, conhecer algumas características que provavelmente distinguem esse grupo de profissionais dos que exercem outras profissões, bem como identificar aspectos de personalidade que num determinado momento do contexto educacional, foram especialmente valorizados para o exercício da profissão (NEUBAUER e DAVIS, 1993: 33).

Apesar das dificuldades acima apontadas, NEUBAUER e DAVIS consideram que, naquela época, foi dado um passo significativo, em termos de impacto na área de formação profissional de professores, quando a preocupação com a descrição das características individuais do professor foi relegada a segundo plano, passando-se a focalizar, a partir daí, seu comportamento como agente do processo de ensino. *Essa ótica teve o mérito de canalizar as atenções para a necessidade de analisar a prática docente, contribuindo para que os aspectos da atuação concreta de professores passassem a ser considerados (NEUBAUER e DAVIS, 1993: 33).*

Ainda que as pesquisas realizadas nos anos setenta do século XX, com professores e supervisores de ensino em exercício, visando analisar a prática de ensino, não parecem ter

privilegiado a observação docente em sala de aula (NEUBAUER e DAVIS, 1993), a sua realização proporcionou um movimento duplo, apontando uma dessas vertentes para processos de capacitação/treinamento de professores em serviço:

*Houve, de um lado, o incentivo ao planejamento e à organização de **cursos específicos de treinamento** (grifo nosso), apoiados em “modelos” ou “protótipos” de atuação profissional, conduzidos, predominantemente, com objetivo de desenvolver nos participantes o domínio de habilidades técnico-didáticas instrumentais. Concomitantemente, intensificaram-se os trabalhos que privilegiaram em sua abordagem o estabelecimento de princípios e diretrizes curriculares que deveriam nortear a organização de cursos destinados à formação dos futuros docentes* (NEUBAUER e DAVIS, 1993: 33).

Nesse sentido, vale ressaltar que as escolhas das temáticas vinculadas aos cursos de capacitação para professores em serviço ou para a definição de diretrizes e conteúdos para os cursos de graduação de formação de professores, citados por NEUBAUER e DAVIS, não representaram, de forma alguma, uma escolha orientada basicamente por critérios técnico-científicos⁹. Tais escolhas foram de fato e intencionalmente ancoradas numa determinada concepção filosófica e política de formação humana e de prática docente :

Um programa de formação não é o resultado de um procedimento científico, mas de um processo deliberativo e político. Um programa de formação diz o que “deve ser”; um programa de formação para o ensino diz qual deve ser o

⁹ Interessante notar aqui, que a palavra “capacitação” pode ser interpretada como sinônimo de “habilitar” para uma determinada função, “convencer” e “persuadir”. Referindo-se ao segundo significado atribuído ao termo, MARIN, (1995), alerta para o fato de ações que orientadas com esse tipo de interpretação, conduziram à doutrinação, termo que, no seu sentido pejorativo, refere-se à inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas. Segundo esta autora, a *adoção dessa concepção desencadeou entre nós, inúmeras ações de “capacitação”, visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto o que temos visto são conseqüências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções* (MARIN, 1995: 17).

*comportamento do professor. Elaborar um programa de formação implica a projeção de um certo número de valores a serem privilegiados, valores esses que são discutidos entre os agentes envolvidos. A pesquisa pode ajudar a descrever e a compreender uma determinada realidade, pode avaliar a eficácia de certos métodos tendo em vista o alcance de objetivos específicos, mas não pode de modo algum determinar, de forma direta, a natureza dos objetivos que se pretende alcançar*¹⁰. A construção de um programa de formação mobiliza vários grupos de interesse que visam a proteger suas conquistas e a provocar a adoção dos modelos por eles privilegiados. Se os agentes responsáveis decidem integrar ao programa de formação os resultados das pesquisas sobre o ensino realizadas em salas de aula padrões, então é preciso entender que eles optarão por uma certa visão da eficiência do ensino, visão essa que pode ser diferente daquela proveniente de modelos de ensino alternativos. Trata-se, assim, de uma escolha ética e política, e não científica. Segundo Donmoyer (1996: 103): "Portanto, um profissionalismo baseado no conhecimento das pesquisas empíricas não é uma alternativa para o controle político da educação, mas somente um tipo diferente de controle político" (GAUTHIER, 1998: 115).

A importância da questão acima reside no fato de que, ao analisar o contexto da formação do educador, desde o final dos anos setenta até os anos oitenta do século XX, intelectuais marxistas denunciaram que, na prática, os educadores vinham adquirindo funções que iam além daquelas que lhes eram normalmente atribuídas pela concepção estritamente pedagógica da prática educativa e que escapavam aos modelos comuns apresentados pelo discurso oficial (GADOTTI, 1984; FERNANDES, 1986; SAVIANI, 1988, 1991; SILVA, 1992, 2002), motivo pelo qual, dentre outros aspectos, afirmavam a importância da formação política do professor, para além da capacitação técnico-pedagógica. Somente para ilustrar

¹⁰ A ciência pode, no entanto, informar sobre os efeitos perversos do alcance de certos objetivos, ela pode mostrar que certos fins produzem resultados que, por exemplo, prejudicam essa ou aquela categoria de cidadãos. Nesse sentido, ela tem um papel indireto, mas não menos importante na determinação dos objetivos (GAUTHIER, 1998: 33).

pode-se mencionar o sociólogo e educador Florestan Fernandes, para quem, pensar politicamente deveria representar para o professor

alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia,a (FERNANDES, 1986: 24).

[...] O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 1986: 31).

Esta problemática agitou um grande número de professores e estudiosos da educação, sobretudo quando começaram a passar *em revista o processo e os instrumentos de formação dos educadores. O final dos anos 1.970 e a primeira metade dos anos 80 do século XX, foram muito férteis em reflexões, discussões e movimentos em torno dessa temática* (SILVA, 1992: 7-8)¹¹.

¹¹ A título de exemplo, ressalta-se: o I Seminário de Educação Brasileira, as Conferências Brasileiras de Educação, o Comitê Pró-Participação na Definição da Formação do Educador, os Seminários Regional e Nacional do MEC sobre a Formação de Recursos Humanos para a Educação, a CEAE - Comissão de Ensino da Área de Educação do MEC, a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, as publicações: Revista ANDE - Associação Nacional de Educação, Cadernos CEDES No.2, Inter-ação da UFGO No.8, INEP - Redefinição do Curso de Pedagogia, Veredas da PUC/ SP No. 102/103, e outros (SILVA, 1992: 8).

No desenvolvimento dessas reflexões ficaram cada vez mais evidenciadas a indefinição da função do educador e a impossibilidade de se propor uma forma concreta de sua formação, ou seja:

Apesar da diversificação proposta em Lei, não está bem configurado o perfil do profissional em educação, tanto do lado do mercado de trabalho, como do lado das agências formadoras (escolas), persistindo a velha tendência em manter indefinida e imprecisa a formação do educador e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre sua formação e a função exercida (INEP, 1980: 19).

Preocupados com essas questões, os educadores ampliaram sua atuação para além do ambiente pedagógico *e se envolveram com a luta pedagógico-política frente às determinações legais e tutelares do governo, relativas à ordenação das escolas e, especificamente, da formação dos educadores (SILVA, 1992: 8).*

Provavelmente influenciada em grande parte pelas ações mobilizadoras do movimento docente no país, a produção acadêmica, orientada pelas abordagens comportamentais e tecnicistas da educação, começa a perder hegemonia, reafirmando-se, uma perspectiva sociológica nem sempre atrelada ao discurso oficial, baseada em teorias do conflito, advindas das teorias críticas.

Essa nova perspectiva de análise da formação de professores passa a ser associada à função social da escola, ao contexto sócio-político e aos estudos sobre as desigualdades de oportunidades entre indivíduos de diferentes classes sociais, apesar de não ser aceita no contexto oficial da educação.

Num contexto de resistência às políticas educacionais do governo militar, buscava-se situar a formação do professor numa perspectiva sócio-histórico em que ela se insere, destacando-se os fatores sócio-político-econômicos e culturais, condicionantes de sua formação.

Sem saudosismo, os anos 60 a 80 presenciaram atitudes e ações ousadas e corajosas de grupos sociais, mas foram se definindo diante dos acontecimentos que se sucediam no contexto mundial e nacional. A perplexidade paralisante parece ter contaminado tanto o povo em geral, quanto os intelectuais e professores. As forças dominantes do primeiro mundo, contidas pelos temores do confronto mundial da chamada “guerra fria”, eclodiram com a queda do muro que dividia o mundo. O mito do domínio universal deu livre curso à turbulência represada do exercício incontrolado do poder. Os acontecimentos das décadas finais do século XX evidenciaram essas intenções (SILVA, 2002: 37).

A consciência da gravidade da situação em que se encontrava o ensino no Brasil, associada à mobilização da sociedade por uma educação de qualidade, obrigou os Governos Federal e Estaduais a tomarem as iniciativas no sentido de buscar equacionar os problemas decorrentes dessa mesma situação.

De modo geral, as pesquisas apontam para o fato de que, no período que compreende os anos setenta e a primeira metade dos anos oitenta do século XX, o Estado promoveu, dentre outras ações:

- um processo de expansão, ainda que desordenada, das rede de escolas com conseqüente deterioração da qualidade do ensino;

- a promulgação de várias leis normatizadoras da educação nacional, tais como a Lei 5.692 de 1971, que estabelecia diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus, na qual é adotada, pela primeira vez, um esquema integrado e progressivo de formação de professores;
- a criação, conjuntamente com as secretarias estaduais, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, a partir de 1982;
- a articulação de especialistas da educação para a elaboração de uma proposta de “Revisão Curricular da Habilitação de Magistério”, em 1987 (TANURI, 1989).

Apesar de todas as ações acima citadas, o que pôde ser verificado pelos pesquisadores da área foi, infelizmente, uma pequena concretização daquilo que as leis estabeleciam, além de promover uma significativa burocratização dos processos de formação de professores, pelas normatizações subseqüentes às leis promulgadas, quer no nível federal, quer no nível estadual (TANURI, 1988; 1989; 2000; GATTI, 1997).

3. As políticas de formação de professores na Nova República: implicações atuais

Após o término da ditadura e de um amplo debate ocorrido entre o poder legislativo e a sociedade civil organizada é promulgada, em 1988, a nova Constituição Federal. Este fato constituiu um marco político na busca de condições dignas para o exercício da profissão docente mediante a *valorização dos profissionais de ensino garantido na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, e ingresso*

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união (VIEIRA, 1998: 55).

No que diz respeito à formação de professores em serviço, se nos anos setenta do século XX, os termos em voga tinham sido “reciclagem” e “treinamento” de professores e nos anos oitenta do século XX, “capacitação”, “aperfeiçoamento” e “educação permanente”, no final dos anos oitenta e início dos noventa do século XX, aparece, no cenário educacional brasileiro, o termo “formação continuada” (PINTO, 2002).

Ao analisar a produção de conhecimento divulgada pelo Grupo de Trabalho - GT “Formação de Professores” da ANPED, BRZEZINSKI E GARRIDO (2001) identificaram um total de 17 pesquisas realizadas entre 1993 e 1998, que tratam, especificamente, do tema formação continuada.

Segundo as autoras desse estudo, os textos enfatizavam o papel do professor como profissional e o estimulavam a desenvolver novos meios de realizar o trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Argumentavam, também, que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar.

Além de reconhecer que essa temática foi bastante investigada, as autoras verificaram que a qualificação de professores em serviço passou a ser entendida como uma ação complementar à formação inicial e como processo de desenvolvimento global do professor que integra as dimensões do ser, do saber e do saber fazer.

BRZEZINSKI E GARRIDO observaram, também, que a tônica dos processos de qualificação de professores em serviço centrou-se na pesquisa da reflexão dos professores e suas práticas e, ainda, sobre as práticas escolares, buscando entender

os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo. Nessa perspectiva, o leque de questões examinadas amplia-se. A formação passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar. Stenhouse (1986), Schön (1987, 1992), Nóvoa (1992), Garcia (1992), Zeichner (1993), Perrenoud (1993), Gimeno Sacristán (1996) e Alarcão (1998a) têm sido os grandes inspiradores dos trabalhos de formação continuada do professor reflexivo (BRZEZINSKI e GARRIDO 2001: 87).

Para NÓVOA (1992), por exemplo, a formação de professores pode contribuir com a configuração de uma “nova” profissionalidade docente, capaz de estimular o surgimento de *uma cultura profissional entre os professores e uma cultura organizacional dentro das escolas* (p.24).

Nesta concepção, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que contribua com a formação do pensamento autônomo, entendendo que os professores são sujeitos do seu processo de formação, agentes de um processo de autoformação, visto que *estar em formação implica um investimento pessoal, um projecto próprio que tem em vista uma identidade profissional e que seja desenvolvida de forma articulada com a escola e seu projecto* (NÓVOA, 1992: 24). Mas é fundamental que a educação tenha como referência as

dimensões coletivas, que contribuam para o fortalecimento da emancipação profissional e para consolidação de uma profissão, que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Diante dessa nova concepção de qualificação de professores em serviço, BRZEZINSKI e GARRIDO (2001) anunciam que estão sendo ultrapassadas as idéias de formação em serviço baseadas em treinamentos, encontros e cursos intensivos e rápidos, "massificados", assim como os "pacotes encomendados", produzidos a distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, não relacionam os aspectos teóricos aos problemas concretos vividos pelos docentes e propõem atividades descontextualizadas do projeto político-pedagógico da escola (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001).

De forma semelhante ao estudo anterior, ao refletir sobre os processos de formação de professores, LELIS (2001) conclui que os primeiros anos da década de noventa trouxeram novos aportes à sua formação. Um deles relacionado ao saber docente o qual se constitui a partir de várias fontes advindas do “saber da experiência” do professor. Esta temática foi introduzida no início da década de noventa por Tardif, Lessarde e Lahaye (1991).

LÜDKE (2001) reconhece a importância e influência dos debates em torno do tema sobre o “professor reflexivo” desencadeados por Shön (1992). Para ela, a grande contribuição desse autor, foi trazer à tona o componente da reflexão como elemento imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor.

Seguindo esta linha de pensamento, autores como SCHÖN (1992), NÓVOA (1992) e POPKEWITZ (1992) elaboraram uma crítica ao paradigma da racionalidade técnica/instrumental¹², questionando o professor formado nessa perspectiva, na medida em que este não apresenta condições de mediar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos, diante da complexidade e incerteza que envolvem o trabalho escolar.

Essas idéias contribuíram, também, para trazer ao debate a figura do “professor-pesquisador”, sob o pressuposto de que ao transformar sua ação em investigação, pode melhorar sua prática *e mais do que isso, segundo Stenhouse (1986), Elliott (1990) e Thiollent (1994), significa considerá-lo produtor de conhecimento prático sobre ensino e parceiro necessário do pesquisador* (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001: 87).

Em resumo, pode-se afirmar que os estudos, análises e debates político-pedagógicos, realizados no final da década de oitenta e na década de noventa do século XX, apontaram, em termos gerais, para as seguintes considerações:

- a) necessidade de valorizar a profissão e os saberes adquiridos baseados na experiência docente;
- b) reconhecimento do professor como ser humano e profissional sensível e autônomo com relação a seu autodesenvolvimento;

¹² Moraes (2004) refere-se a Schön, para quem a formação do professor baseada no modelo da racionalidade técnica exige que o futuro profissional da educação domine, primeiramente, os conhecimentos científicos, as regras, os princípios gerais das ciências básicas, para depois aplicá-los. Sua prática se resumiria apenas em escolher os meios e os procedimentos a serem aplicados no ensino, tornando-se uma atividade meramente instrumental.

- c) reconhecimento de que a formação profissional implica uma indissociabilidade entre formação inicial e continuada;
- d) que a definição de uma política de formação profissional deva considerar o caráter de complementaridade e extensão que uma atividade tem em relação a outra;
- e) que a formação docente não seja exclusiva da academia, nem seja linear, mas se dê também no percurso profissional das relações cotidianas na escola e comporte rupturas e redefinições permanentes;
- f) que as mudanças exigidas pelas reformas educacionais incidam na formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, afirmem-se os discursos do “ensinar a aprender” e “aprender a aprender”, motivando os educadores a continuar aprendendo durante toda a vida profissional;

Entretanto, apesar dos resultados encontrados no campo da produção acadêmica, vinculada à qualificação de professores em serviço, Gatti (1992) e Neubauer e Davis (1993) alertaram para o surgimento de um renovado tecnicismo no campo da educação, ao identificarem pesquisas que começaram a ser divulgadas nos início dos anos noventa do século XX, apontando como questão central, *saber como em razão de quais características e em quais contextos o professor pode contribuir para aprimorar o rendimento dos alunos, sobretudo na escola básica, a partir do deslocamento dos aspectos individuais do professor até enfocá-lo como sujeito e agente central da socialização de determinados conhecimentos* (NEUBAUER e DAVIS, 1993: 31)¹³.

¹³ O debate atual em torno da formação continuada associada às ideias do “professor-reflexivo, professor-pesquisador, dos “saberes advindos da experiência docente” e do “professor como pessoa”, aproxima-se, em

Para Gatti (1992), as pesquisas de variáveis, tais como sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida e outros fatores semelhantes, associados à vida do professor, não seriam suficientes para superar a perspectiva abstrata com a qual vinha sendo abordado o educador (1992:71).

Mais recentemente, ao analisar a forma como vêm sendo implementados trabalhos associados à formação em serviço ou continuada e sua relação com o desempenho dos professores, Gatti (1992; 1997) parece corroborar suas preocupações ao verificar uma série de dificuldades nas possibilidades de mudança das concepções e práticas educacionais dos profissionais em seu cotidiano escolar. Isso apesar de que, em geral, os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir.

Porém as limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos

termos gerais, do denominado enfoque “interacionista-subjetivista” de pesquisa fenomenológica, o qual vem propondo uma “nova” leitura e compreensão do professor e das teorias de aprendizagem subjacentes a sua prática pedagógica. *De forma global, o conjunto de enfoques a que chamamos de “interacionismo subjetivista” parte do princípio de que o indivíduo é um ser de “histórias”, um ser que constrói suas representações do mundo interagindo com os outros. Assim se constrói o significado, pela interação e pela reflexão ao mesmo tempo. Logo o ensino é concebido como uma forma de interação simbólica ou de processo pelo qual os indivíduos agem em função daquilo que os acontecimentos significam para eles. [...] O enfoque interacionista subjetivista comporta também uma visão particular do saber dos professores. Ele seria constituído não somente de saberes formais e objetivos (por exemplo o saber disciplinar), mas também de relações subjetivas nascidas da prática. O saber docente seria assim moldado por relações de diferentes qualidades: qualidades morais, qualidades de atenção aos outros, qualidades críticas e emancipatórias, e até mesmo qualidades estéticas* (GAUTHIER, 1998: 162-3).

que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas sócio-afetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Associado a esse problema, os educadores defrontam-se, também, com a implementação de políticas públicas relacionadas com a qualificação de professores em serviço. Nesse sentido, VIEIRA (1998) afirma que, se é verdade que ao longo da história não foi possível identificar a existência de políticas sustentáveis de formação de professores para o magistério, os anos noventa do século XX parecem ter indicado sinais de que algo começava a tomar corpo devido, dentre outros aspectos, ao aprofundamento *do debate no âmbito das instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e da Associação Nacional Pela Formação De Profissionais Da Educação - ANFOPE, quanto na esfera do Estado* (VIEIRA, 1998: 56).

No que diz respeito às ações do governo federal, para MORAES (2004):

A preocupação com a formação e profissionalização docente, no meado da década de 90, consiste em um dos pontos fortes no cenário educacional brasileiro, tendo em vista que nesse período há uma mobilização do MEC para a elaboração do projeto denominado "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério". Esse projeto foi aprovado em 24 de dezembro de 1996, o qual determinava que os estados, o Distrito Federal e

os municípios preparassem o plano de carreira e de remuneração dos professores. É preciso ressaltar, também, que nesse período encontrava-se em tramitação a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual apresenta algumas modificações em relação à formação dos profissionais da educação (p.3).

A LDB contém um capítulo dedicado aos profissionais da educação (LDB, Título VI, artigos 61 a 67) no qual se destaca, dentre outros aspectos, o fato de que as universidades e os institutos superiores de educação passam a ser considerados espaços privilegiados de formação de profissionais para a educação básica.

Ao tratar sobre os Profissionais da Educação, a LDB considera nessa categoria não só os professores responsáveis pela gestão da sala de aula, mas todos aqueles que apóiam o processo de ensino e aprendizagem como os diretores, os supervisores, os coordenadores e os orientadores educacionais e, em consonância com as demandas do mundo do trabalho, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. O problema é que apesar disso,

um balanço crítico sobre os programas de formação continuada dos professores no Brasil a partir da década de 80 constatou a ineficiência das políticas e estratégias, atribuída principalmente à constância de investimentos realizados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Tais críticas, no entanto, não tiveram fôlego para reformular a concepção da formação de professores em serviço, e ainda nos anos 90 do século XX prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos educadores (MENDES, 1998).

Reforçando essa análise, TANURI (2000) reafirma que, apesar de terem sido desenvolvidas várias iniciativas de qualificação de professores em serviço nos anos oitenta e noventa do século XX, não se configurou um efetivo salto de qualidade no que diz respeito à formação docente e sua relação com a qualidade do ensino, principalmente devido ao fato de que as políticas de formação implementadas nesse período se fizeram acompanhar da ausência de ações governamentais adequadas e pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabou *por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis* (TANURI, 2000: 13).

SILVA (2002), ao refletir criticamente sobre a situação da educação no Brasil, destaca que, além de estar pautada por políticas caracterizadas pela ambigüidade e a contradição, a mesma continua sendo profundamente influenciada pelos interesses de classe social e de mercado necessários ao desenvolvimento do capital globalizado. Nesse contexto

os guardiões da globalização atribuíram aos professores um novo papel e um novo perfil, com a função de preparar, de iniciar e de adequar as novas gerações aos ditames e caminhos da globalização. Este preparo tornou-se a preocupação absorvente do professor, o ensinar a aprender foi reduzido à prontidão da polivalência para a adaptação eficiente e dócil dos jovens às novas emergências da atuação inquestionável e irresistível da globalização econômica e do mercado. As novas formas de educação e ensino só respondem ao comando soberano da informática e das necessidades das bolsas e do mercado. Neste contexto não há mais lugar para as questões e os problemas que se alastram nas periferias sociais do universo globalizado (SILVA, 2002, 39).

Neste capítulo procuramos delinear a trajetória histórico-política dos processos de formação continuada de professores em serviço, instituídos no Brasil, sobretudo no século

XX, nas décadas de 80 e 90, período em que as discussões relacionadas à formação foram ganhando força junto com o envolvimento dos educadores comprometidos com a democratização da escola brasileira.

Além disso, procedeu-se a uma revisão da literatura vinculada a formação de professores, onde identificamos a ampliação do debate e a existência de iniciativas relacionadas à formação de professores em serviço, principalmente entre 1980 e 1990.

No entendimento dos autores pesquisados, tais iniciativas pouco contribuíram para promover um efetivo salto de qualidade na melhoria da qualidade do ensino, não somente porque foram ações organizadas de cima para baixo na forma de “pacotes”, que deveriam ser implementados sem levar em consideração as necessidades do professorado em suas escolas, mas também por que grande parte dessas ações não envolveu a elaboração de planos de carreira onde a formação profissional pudesse servir, entre outros aspectos, como incentivo salarial para os professores em serviço.

Com esse pano de fundo, iniciamos o próximo capítulo, procurando apreender a gênese e dimensão histórica do Centro de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE, da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, alvo de estudo desta investigação.

CAPÍTULO 3

O CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS – CEMEPE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES

1. Conjuntura política subjacente à criação do CEMEPE

O município de Uberlândia foi governado durante mais de uma década (1967-1982) por um grupo político que se revezou na administração municipal nas pessoas de Renato de Freitas e de Virgílio Galassi. No ano de 1983, um grupo político de oposição tem a vitória nas urnas.

Com o nome de Democracia Participativa, o candidato do Partido Municipalista Democrático Brasileiro – **PMDB**, assume o governo municipal para administrar o município de Uberlândia no período 1983 a 1988, procurando oferecer um novo tratamento às questões sociais, ciente de que, no início dos anos 80, contrariamente ao discurso e à imagem de ordem e progresso, historicamente veiculados pelos setores conservadores, 60% da população do município viviam em condições precárias e sem qualquer garantia de emprego e qualidade de vida¹⁴.

Numa conjuntura social em que estava sendo retomado o processo de abertura democrática no país, Uberlândia parece refletir os ideais do PMDB, partido que defendia a descentralização administrativa e a participação popular por meio da *organização da população em associações comunitárias como alternativa à política clientelista tradicional* (ALVARENGA: 1991,105).

Apesar do novo governo municipal ter enfrentado um poder legislativo municipal adverso ao poder executivo e ao projeto do PMDB, este conseguiu implementar uma proposta política orientada para o atendimento a pequenas e múltiplas realizações nos campos dos serviços urbanos de consumo coletivo, que atingiam às classes populares no seu cotidiano e que, em tese, poderiam consolidar o apoio político necessário às eleições (ALVARENGA, 1991: 107).

Nessa conjuntura, o novo governo municipal promove, especificamente no campo da educação, a desativação do Programa de Alfabetização de Adultos que seguia a lógica do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos – MOBRAL, para implementar outro orientado pela filosofia de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, investe na área rural, dando início ao ensino seriado com a finalidade de extinguir o modelo vigente baseado em salas multiseriadas¹⁵, passando a disponibilizar transporte coletivo para que as crianças e os jovens fossem deslocados diariamente para uma nova escola construída pela prefeitura em local previamente estabelecido pela comunidade participante.

A administração também organizou, nessa época, o Ensino Infantil, por meio da constituição de uma equipe especializada, pela contratação de educadores de acordo com a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT e pela implementação desse nível de ensino em creches e pré-escolas localizadas em casas alugadas e adaptadas para essa função.

¹⁴ Censo demográfico do Estado de Minas Gerais (MACHADO, 1991: 42).

¹⁵ Uma sala multiseriada era um espaço disponibilizado pela comunidade rural, mantido pela prefeitura onde crianças e jovens de diferentes idades e níveis de ensino eram agrupados para serem atendidos por um único educador.

No que diz respeito ao ensino fundamental público na zona urbana, este continuava sendo oferecido, basicamente, pela rede estadual, com exceção de apenas uma escola situada no Bairro Jardim Brasília, denominada Escola Municipal “Afrânio Rodrigues da Cunha”.

Ciente de que a participação popular fora negada para a grande maioria da população uberlandense por parte dos poderes anteriores constituídos, e de que grande parte das desigualdades sociais fora dissimulada por um imaginário *grandiloquente e ufanista*, ideologicamente veiculado pela classe dominante ao longo da história de Uberlândia (JESUS, 2002: 5), o governo municipal da época enfrentou uma série de dificuldades relacionadas com a forma de encaminhar e resolver as reivindicações oriundas dos movimentos populares e das entidades comunitárias, deixando transparecer, na prática, um certo “aplainamento” de contradições sociais no momento de se debater e atender tais reivindicações (ALVARENGA, 1991).

Com isso, a proposta de democracia participativa evidenciou uma leitura política, cujo pressuposto básico estaria fundamentado na idéia de que a luta de classes poderia ser diluída pela existência de condições sócio-econômicas e políticas, capazes de garantir um solo comum de interesses entre as classes, por meio do diálogo e da cooperação entre elas (ALVARENGA, 1991).

Assim, entre conquistas e contradições político-econômicas, em 1988 a proposta da Democracia Participativa foi derrotada com a volta ao Poder Municipal do grupo político conservador.

Embora tivesse sido reeleito pela terceira vez, diante da experiência e das conquistas sociais acumuladas pelos movimentos sociais na gestão anterior, o novo prefeito muda significativamente seu tradicional discurso e modo de governar, quando comparados às suas gestões anteriores (JESUS, 2002).

O Governo Municipal havia aplicado anteriormente a essa nova gestão, escassos recursos nas áreas de saúde pública, moradia popular, educação, saneamento básico, asfaltamento de bairros periféricos. Diante disso, o prefeito eleito foi obrigado a dar continuidade às obras iniciadas na gestão anterior, as quais foram, inclusive, ampliadas (JESUS, 2002), aproveitando-se o impacto político e orçamentário, causado pela promulgação da Lei nº 7.348 de 1983 (Lei Calmon) e, posteriormente pela Constituição de 1988, que destinava recursos para as áreas de Saúde e Educação, visando a sua municipalização¹⁶.

Na época, tanto a Lei Calmon quanto a Constituição de 1988 começaram a promover significativas mudanças institucionais com relação ao ensino público municipal. Se anteriormente a educação era um "subsistema" vinculado aos sistemas estaduais de ensino, agora, Estados e Municípios passavam a compartilhar a responsabilidade nesta área. A partir de 1988, a missão do município, torna-se bem mais ampla ficando com as competências de

¹⁶ Em julho de 1985, para disciplinar o disposto na Constituição vigente à época, - neste particular com a Emenda Constitucional nº 24, de julho de 1983 (conhecida por Emenda Calmon) - entrou em vigor a Lei nº 7.348, também chamada de Lei Calmon, que regulamentou, naquele momento, a questão das referidas despesas com ensino, estipulando em seu art. 6º, § 2º as que não seriam consideradas como tais, estando entre elas as despesas com pesquisa não vinculada ao ensino ou que não visasse ao aprimoramento da qualidade e da expansão do ensino, bem como as subvenções às instituições privadas e às que se destinassem à formação específica de quadros para a Administração Pública. Antes da Constituição de 1988, os Estados e Municípios que não aplicassem no ensino o mínimo constitucionalmente exigido eram proibidos de receber os repasses financeiros, a título de subvenções e auxílios, respectivamente da União e dos estados. Após 1988 esta penalidade foi mantida e acrescentou-se para os municípios a possibilidade de intervenção estadual (CITADINI, 1998: 4).

planejar, organizar e gerir um sistema de ensino! E isso implica na criação ou reorganização de uma estrutura administrativa e gerencial e na produção de normas jurídicas, de âmbito local, para atuar sobre sua rede de ensino, a qual, ao que tudo indica, estará em permanente e acelerado ritmo de expansão de demanda (GADOTTI, 1993: 37).

Devemos ressaltar que, a partir da análise documental realizada para este trabalho, foi possível verificar que as mudanças promovidas na área de educação, no período compreendido entre 1983 e 1989, estavam relacionadas a um forte debate estabelecido no país por meio do qual se reivindicava a necessidade de vincular recursos orçamentários para as áreas da saúde e da educação públicas. Luta esta considerada uma conquista histórica da sociedade brasileira diante de um Estado que, tradicionalmente, nunca priorizou o enfrentamento da dívida social do país.

Passando por várias fases de interrupção, a vinculação constitucional de recursos para educação pública foi adotada pela primeira vez no Brasil em 1934, ressurgindo com a democratização de 1946 e retomada em 1983, com a aprovação da emenda João Calmon. A emenda Calmon estabelecia a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de 13% de, no mínimo, 25% de renda resultante de impostos, pelos estados, DF e municípios, para manutenção e desenvolvimento do ensino.

A partir da aprovação dessa emenda, em decorrência da alteração havida na legislação, as Prefeituras Municipais seriam obrigadas a dar especial atenção às mudanças ocorridas para geração de despesas que seriam aceitas como destinadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, como exposto a seguir:

Cabe recordar, por oportuno, que em julho de 1985 para disciplinar o disposto na Constituição vigente à época, - neste particular com a Emenda Constitucional nº 24, de julho de 1983 (conhecida por Emenda Calmon) - entrou em vigor a Lei nº 7.348, também chamada de Lei Calmon, que regulamentou, naquele momento a questão das referidas despesas com ensino, estipulando em seu art. 6º, § 2º as que não seriam consideradas como tais, estando entre elas as despesas com pesquisa não vinculada ao ensino ou que não visasse ao aprimoramento da qualidade e da expansão do ensino, bem como as subvenções às instituições privadas e as que se destinassem à formação específica de quadros para a Administração Pública (CITADINI, 1998: 4).

Nesse contexto, antes da Constituição de 1988, os Estados e Municípios que não aplicassem o mínimo constitucionalmente exigido na esfera da educação, seriam proibidos de receber respectivamente da União e dos Estados, os repasses financeiros, a título de subvenções e auxílios. Após 1988 esta penalidade foi mantida e acrescentou-se para os municípios a possibilidade de intervenção estadual. Além disso, a falta de comprovação da aplicação no ensino, do limite mínimo legalmente exigido, receberia dos Tribunais de Contas Estaduais, rigoroso tratamento, podendo implicar na emissão de pareceres no sentido de rejeição das contas dos Municípios que descumprissem a lei.

Importa considerar ainda o fato da vinculação dos gastos à lei orçamentária. Conquanto haja os que defendem pensamento contrário, é relevante o argumento dos que são a favor da vinculação, uma vez que a Constituição Federal considera o ensino como "programa de Estado". E desta forma, a vinculação se mostra como algo de vital importância para que se dê efetivo cumprimento ao programa constante na Constituição¹⁷.

¹⁷ REBEA – Rede Brasileira de Educação ambiental. Vinculação: uma conquista da sociedade brasileira. <<www.cehcom.univali.br/rebea/vnoticias.php?cod=693>>, acesso em 26/03/2005.

Os Tribunais de Contas dos Estados, no seu mister de fiscalizar os municípios, buscaram estruturar esta emenda, na época, por meio de Instruções próprias, os tipos de despesas aceitáveis como de aplicação no ensino, segundo o espírito da legislação em vigor, buscando facilitar, por certo, a gestão administrativa dos municípios (CITADINI, 1998: 4).

A partir da promulgação da Constituição de 1988, a vinculação de recursos destinados à educação foi ampliada, assegurando-se patamares mínimos de investimentos públicos na manutenção e no desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. A Carta determinou que a União deveria aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos (excluídas as transferências). Da mesma forma, *diversas constituições estaduais e municipais também determinaram que os governos gastassem mais do que os 25% obrigatórios, como a do Rio Grande do Sul (35%), Mato Grosso do Sul (30%), Rio de Janeiro (30%) e Piauí (30%), entre outras* (CITADINI, 1998: 4).

Pelo disposto no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, os constituintes de 1988 entenderam que o prazo de dez anos, portanto até 1998, seria suficiente para que o Poder Público desenvolvesse esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Entenderam que para isso bastaria a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios destinarem ao ensino fundamental, pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos recursos que obrigatoriamente deviam aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino. Só para lembrar, o artigo 212 da Constituição exige a aplicação

mínima da receita de impostos, de 18% por parte da União e 25% dos Estados, Distrito Federal e municípios¹⁸.

Vale destacar, neste momento, que parte dos educadores entrevistados para a realização da presente pesquisa faz menção à conjuntura nacional no período entre 1989 e 1992. Para **E2**¹⁹, o país passava por uma discussão nacional nos níveis de gestão e gerenciamento. Havia sido criadas muitas expectativas entre a população, devido à

inovação de idéias, projetos novos na educação vinculados ao governo Collor de Mello, que falava de um progresso, de moralização. O Ministro da Educação era Carlos Chiarelli que não era da área da educação e que, na verdade, não propôs um projeto inovador. No Estado, estava saindo Newton Cardoso, e entrando Hélio Garcia. No Município, o governo “era tido” como progressista trabalhador que construía obras. Havia o discurso da municipalização da saúde, da educação que era bastante forte. Havia a Frente Municipalista que “puxava” este discurso, mas o município não concordava com a proposta de municipalizar, como ela era colocada pelo Estado, porque não havia repasse de recursos adequados. Por outro lado, a forma como a Secretaria fazia, ou seja, construir o prédio e passar para o Estado também não agradava ao Secretário (E2).

Para outro educador entrevistado,

¹⁸ Interessante notar aqui que, segundo Citadini, foi desanimador verificar que o prazo de dez anos - embora aparentemente longo - mostrou-se, na realidade insuficiente, para que se alcançasse o objetivo de se erradicar o analfabetismo. Isto se afirma pela estatística divulgada pelo IBGE, que demonstra a existência, em 1980, de 32.731.347 pessoas que não sabiam ler e escrever para uma população de 102.579.006, o que significa 31,9% e em 1995 - último dado divulgado - havia uma população de 137.285.234, sendo destas, 26.048.623 pessoas que não sabiam ler e escrever, o que representa 18,9%. Houve, é verdade, uma diminuição, mas que ainda se mostra muito distante da meta de erradicação. Mais de vinte e seis milhões de pessoas analfabetas é um contingente exagerado (CITADINI, 1998:4).

¹⁹ A partir deste momento serão utilizadas as representações dos educadores entrevistados, os quais serão identificados pelo código “E”, seguido do número correspondente ao protocolo da entrevista realizada.

O que precisa ser enfatizado é que à época [...] o governo era de extrema-direita, o país estava passando por um período de redemocratização muito mais nas capitais e na federação do que nos municípios do interior. Em Uberlândia ainda tinha, aliás, ainda temos, 10 anos depois, nós temos uma política muito severa ainda, uma organização da oligarquia rural muito forte na nossa região, onde eles mandam até hoje, e é muito difícil a gente... Se a gente for ver hoje na história da educação, na história do nosso município, pouquíssimos foram os governos de esquerda ou de centro esquerda, porque nós não tivemos ainda um governo que pudesse dizer que tenha princípios contrários aos que sempre tiveram no poder, e que sempre tiveram lugar de conhecimento privilegiado (E11).

Diante da conjuntura vivida no cenário nacional, estadual e local, no momento em que a educação começa a sofrer as transformações promovidas pela constituição de 1988, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia encontrava-se organizada em três divisões: Pré-escola, 1º Grau e Educação de Jovens e Adultos, as quais tornaram-se insuficientes para atender às novas demandas da rede, diante do crescimento motivado pelo aporte de recursos financeiros destinados, entre outros, à construção de unidades escolares para Educação Infantil (creches e as escolas municipais de alfabetização) e, posteriormente, para o ensino fundamental.

Se até 1988 as casas alugadas para atender ao ensino pré-escolar, atendiam em média 50 alunos/ano cada, com as novas unidades escolares passaram a atender uma média de 640 alunos/ano. Na zona rural, as salas isoladas foram substituídas progressivamente por unidades escolares e na zona urbana, além da ampliação da Escola Municipal “Afrânio Rodrigues da Cunha”, procedeu-se à construção de unidades escolares com capacidade de atendimento de, aproximadamente, 2300 alunos/ano. Segundo dados da SME/UDI, de 5.000 vagas existentes

em 1988, a rede deu um salto para 13.000 vagas em 1991 e 50.000 em 1992, equivalente a um salto de 1000% em 4 anos²⁰.

E2 lembra nos seus depoimentos que no momento da construção das novas unidades escolares entre 1989 e 1992, a PMU foi alvo de uma significativa pressão social por parte da população para que fossem abertas vagas nos bairros mais novos do município, vários dos quais ainda estavam em fase de edificação. Dessa forma, *a Secretaria começou a construir e administrar as Escolas Municipais, criando sua própria rede (E2)* de ensino.

Diante da necessidade de atender às novas demandas decorrentes do aumento significativo de oferta de vagas a partir de 1989, durante o ano de 1990 a SME/UDI promoveu mudanças na sua estrutura orgânica, extinguindo as Divisões existentes e criando 3 departamentos (MUÑOZ PALAFOX, 2001; PMU/SME, 1993):

- **Departamento Rural:** responsável pela coordenação técnico-pedagógica de todas as escolas da Zona Rural.
- **Departamento Urbano:** responsável pela coordenação técnico-pedagógica de todas as escolas da Zona Urbana.
- **Departamento de Projetos Especiais:** responsável pela coordenação e implantação dos Projetos de Educação Física, Arte Educação, Iniciação Profissional e pelo Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo.

²⁰ **Fonte:** PMU/SME. Revista *Educação Nota 10*. Uberlândia: SME/UDI, novembro, 1991.

Se na estrutura anterior as divisões de Educação de Jovens e Adultos, Pré-escola e Primeiro Grau coordenavam o trabalho das unidades escolares, com a nova estrutura as ações foram distribuídas de acordo com as necessidades das áreas urbana e rural, sendo que, em 1991, o processo de nucleação das salas de aulas isoladas, iniciado no governo municipal do período 1983-1988, foi concluído, garantindo-se, com isto, a expansão do ensino rural em uma organização seriada de ensino.

Diante da expansão da rede de ensino, a SME/UDI identificou a necessidade de proceder à contratação de mais educadores, merendeiras e outros servidores técnico-administrativos para atender a demanda existente, motivo pelo qual, segundo **E2**, essa Secretaria decidiu pela realização de concursos públicos, buscando contratar servidores públicos devidamente habilitados para assumir as suas funções na rede pública municipal de ensino.

2. Fatores que antecederam e viabilizaram a gestação e criação do CEMEPE

Ao término do concurso, realizado no mês de fevereiro de 1990, a SME/UDI analisou os resultados, concluindo, que o mesmo fora *um fracasso uma vez que pouquíssimos professores da rede foram aprovados (E11)*.

Um dos motivos atribuídos a essa avaliação é o seguinte:

[...] houve uma fragmentação nos estudos que se revelou nos resultados do primeiro concurso público, realizado pela Secretaria Municipal de Educação em 1990. As regras gramaticais e exercícios de memorização usuais em concursos

não constavam das provas, o que surpreendeu muitos educadores que já estavam acostumados com os concursos tradicionais. Um dos pontos considerados pela coordenação dos concursos como dos mais críticos, foi a redação. Por meio dela descobriu-se que os profissionais, que atuavam na Educação Municipal por várias décadas, não conseguiam organizar de forma clara seus pensamentos e idéias (MACEDO, 2003: 47).

Ao verificar que uma parcela significativa dos educadores que atuavam na RME/UDI tinha sido reprovados nesse concurso a SME/UDI percebeu que a qualificação daqueles que se encontravam em exercício não estava correspondendo às exigências profissionais para atuar no contexto escolar, motivo pelo qual, *ao se constatar a necessidade de se preparar melhor muitos desses profissionais, que não possuíam condições para realizar um trabalho adequado (defasagem de conteúdo, didático e metodologia), o Secretário solicitou que providências fossem tomadas para garantir a minimização desse problema (E2).*

Uma das propostas sugeridas para resolver esse problema foi associada, justamente, à possibilidade de criação de um espaço que permitisse a capacitação desses profissionais (E2).

Para **E11**, a criação desse espaço de qualificação docente, que seria posteriormente denominado **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE**, ocorreu efetivamente em 1990 no interior da Escola Municipal “Afrânio Rodrigues da Cunha”:

Do grupo que atuava na escola Afrânio, aliado ao resultado do concurso de 1990, nasceu a idéia de criar um centro de estudos onde os professores pudessem se profissionalizar, entender a docência como profissão. [...] Já há tempo, atuando na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha [...] fazíamos estudos, encontros temáticos entre os próprios professores [...] e o grupo de profissionais

dessa escola foi crescendo e se destacando de uma forma muito organizada, com professores muito competentes que, na dinâmica do trabalho da Escola, foram se descobrindo enquanto docentes, enquanto formadores de outros professores. (E11).

Entretanto, tomando como referência uma avaliação mais ampla desse contexto, para **E2** a criação do CEMEPE foi, na verdade, fruto de

uma somatória de fatores. Inicialmente a rede municipal era composta por pequenas escolas de Educação Infantil que funcionavam em casas alugadas, uma escola urbana de ensino fundamental e as escolas rurais. Com a expansão da rede, em virtude da expansão da cidade e com a criação de novos bairros, ocorreu a construção de escolas de Educação Infantil e a expansão do Ensino Fundamental. Para prover estas escolas de profissionais habilitados foram realizados concursos públicos para permitir a contratação de pessoal. Ao se constatar a necessidade de se preparar melhor muitos desses profissionais, que não possuíam condições para realizar um trabalho adequado (defasagem de conteúdo, didático e metodologia), o Secretário solicitou que providências fossem tomadas para garantir a minimização desse problema (E2).

Mais adiante, o mesmo **E2** afirma que, a partir da necessidade de contribuir com a qualificação dos educadores

e das discussões que vinham sendo desenvolvidas, foram feitas algumas sondagens com Secretários Municipais de alguns municípios num encontro da Undime, em Brasília onde se percebeu que alguns municípios já estavam organizando a qualificação dos profissionais a partir da construção dos chamados Centros de Estudos ou Centros de Referência. Mas eram ainda propostas bastante iniciais que apenas acenavam que a necessidade sentida aqui no município, também era sentida por outros municípios. Mas o CEMEPE foi

organizado e pensado pelos próprios profissionais de carreira da rede Municipal, tendo em vista as demandas apresentadas por esta rede.

E11 também se refere a essas sondagens realizadas em outros municípios, lembrando que,

em termos de interior de Minas Gerais, nós fomos pioneiros mesmo, nós fizemos um vasto levantamento, naquele período existiam pouquíssimos centros de estudos a maioria deles estavam locados e eram coordenados por universidades públicas a exemplo o grupo de estudos da federal de Recife, coordenado pela prof^a Dra Terezinha Carraher, outro centro estava na UFMG que é o CEALE, que é um centro de estudos em alfabetização, em leitura e escrita. O GEEMPA que era coordenado pela prof^a Dra Esther Pillar Grossi, esse grupo era de Porto Alegre e seus estudos e pesquisas visavam lucro, pois eles vendiam suas produções e assessorias, mas em termos de município, o próprio município gestando um centro de estudos, com recursos próprios não existia. Dos centros de estudos que encontramos, a maioria estava localizado nas academias ou em ONGS, e eram coordenados por elas... Tudo foi criado depois do CEMEPE, o CEFOR de Uberaba, e o CEMAP de Ituiutaba.

Por outro lado, na revista Educação & Dignidade de julho de 1992, encontra-se um artigo que, ao referir-se ao CEMEPE, começa com a seguinte citação²¹:

Quando Virgílio Galassi assumiu a Prefeitura de Uberlândia, o secretário municipal de Educação, Afrânio de Freitas Azevedo já tinha em mente muitos projetos para serem executados pelo ensino uberlandense. De imediato foi atendida a rede da zona rural, projeto concluído com a nucleação rural. No segundo ano, a Secretaria pôde lançar seu olhar para a zona urbana, também

²¹ **Fonte:** PMU/SME. Educação & Dignidade. Uberlândia: SME/UDI. Órgão de comunicação interna da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, No.2, Julho de 1992, p.14.

totalmente desestruturada, a exemplo da rural. Sempre com o pensamento voltado para a qualidade de ensino Afrânio Azevedo pensou em um departamento voltado exclusivamente para a formação do educador, que viesse a traduzir a melhoria substancial da qualidade do ensino. Foi assim que em 14 de março de 1991, foi criado o CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, objetivando a formação gradativa e permanente dos profissionais de ensino da rede municipal (p.14).

A questão é que, nesse artigo, a criação do CEMEPE pode ser interpretada como sendo fruto exclusivo de uma idéia atribuída ao Secretário Municipal de Educação da época, o que contrariava, a possibilidade da existência de um movimento dialético que, associado a um conjunto dinâmico de fatores sócio-políticos, confluíram, historicamente, para a idealização e concretização desse centro de qualificação docente.

Entretanto, independentemente desse discurso oficial, da rápida expansão da rede pública municipal de ensino e das avaliações resultantes da realização do primeiro concurso público, destinado à contratação de professores para a RME/UDI, os educadores entrevistados referem-se, também, a outros fatores que contribuíram e confluíram para a criação do CEMEPE.

Por exemplo, **E2** afirma que é fundamental considerar o fato de que, antes mesmo de se pensar na idéia de um espaço destinado à capacitação docente,

[...] havia também na rede, um grupo de profissionais que vinha solicitando oportunidades para estudar, qualificar-se e trocar experiências. Dessa forma, pensou-se em criar uma estrutura que permitisse a capacitação dos profissionais em serviço. Apesar da solicitação do Secretário de buscar resolver as questões da

formação, o CEMEPE foi criado pelos profissionais de carreira da rede, para tentar garantir a interação entre profissionais, pesquisas em bibliotecas mais equipadas e diversas atividades de qualificação profissional e para organização dos profissionais da rede. Organizou-se uma proposta tendo em vista estes fatores e, principalmente, a valorização dos profissionais que inicialmente recebiam 1/22 do salário para participar dos cursos do CEMEPE, assim como a melhoria da qualidade do ensino da escola pública (E2).

Parecendo concordar com essa idéia, para **E11** o desejo de capacitação profissional dos educadores da rede pública municipal de ensino – **RME/UDI** surgiu, na verdade, *durante a administração do Dr. Zaire Rezende quando houve um crescimento muito grande entre os educadores, por tratar-se de uma administração que, entre outros aspectos, rompeu com a idéia paradigmática de que o povo tinha por tradição acreditar que Uberlândia nunca mais sairia da disputa entre Renato e Virgílio (E11).*

Na gestão municipal 1983-1988, vários educadores e educadoras tiveram oportunidade de conviver no interior de grupos que, de acordo com uma diretriz estabelecida pela SME/UDI, começaram a se organizar, buscando uma matriz teórica para fundamentar as suas práticas docentes. Segundo **E11**, um dos grupos que estudou e cresceu muito foi, especialmente, o da Educação Infantil (antigo pré-escolar).

É importante destacar que, naquele momento, além do grupo de Educação Infantil, havia outros grupos que também se organizaram e vinham estudando nas áreas de Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, do qual nós fazíamos parte. Por exemplo, **E8** lembra que naquela época trabalhava com Educação de Adultos e *a gente sempre tinha os encontros. Mas, engraçado, parece que a gente conhecia todo mundo, eu não sei se o ciclo*

era menor mesmo, mas parecia que a gente conhecia todo mundo. Havia cursos, eram freqüentes, muito mais freqüentes do que hoje.

Desses grupos, foram eleitos, em 1989, a pedido do Secretário Municipal de Educação da administração da época, os quadros docentes que possibilitaram, a constituição da equipe que, no futuro, coordenaria as primeiras ações do CEMEPE.

E o que o Afrânio fez, ele teve muito bom senso, foi deixar que estas pessoas organizassem o que ele chamava de pedagógico e que pra nós foi excelente. Usando uma linguagem do senso comum “nadamos de braçadas” porque a gente ia até onde ele deixava ir, quando ele não deixava, a gente recuava, aguardava, e nós começamos a chamar isso de bom senso, nós do grupo, eu, você e outras pessoas, nós dizíamos assim: “Quem tem bom senso sabe a hora de recuar”. Então, a gente nunca enfrentava o Afrânio quando ele estava defendendo a administração, defendendo posturas do administrador. Então, a gente recuava, guardava nosso projeto e numa outra hora a gente colocava e ele passava [...] Foi um tempo de muita negociação e, embora fosse um governo de extrema-direita, nós tivemos a sorte de ter um secretário que usou de muito bom senso, embora não entendesse de educação, mas, por ter vivido como ele viveu e ter feito o que ele fez, isso ajudou muito [...] Suas crenças faziam dele um administrador muito especial e respeitado por todos, ele sabia muito bem nos proteger um do outro, em nome do conhecimento, para mim ele não tinha clareza de onde chegaríamos, mas ele apostava muito nas nossas propostas (E11).

Vale destacar, que nesse momento da entrevista, **E11** considerou relevante a tarefa de resgatar a história desse centro de estudos para que os professores da rede municipal possam entender o verdadeiro papel do CEMEPE enquanto lugar de formação profissional. Isso somado ao fato de que a análise de conteúdo das entrevistas realizadas para o presente estudo apontou também que, para a maioria dos educadores, tais como E3, a criação desse centro de

estudos foi uma grande idéia diante da expansão da rede municipal, com a criação de escolas do Ensino Fundamental.

Somado a isso, para **E1**,

O Secretario Afrânio teve a sensibilidade de apoiar a criação do centro. Em 1989 houve uma reunião com secretárias, merendeiras, pedagogos e professores (todos os profissionais) no Camaru e, ali, [...] junto aos coordenadores da secretaria apresentaram a proposta da Casa do Professor. O argumento era que a rede estava crescendo e estava precisando organizar um lugar para sistematizar as várias experiências de capacitação e estudo com professores. [...] Falava-se de uma Casa do Professor, pensando na capacitação dos educadores, visando a melhoria do ensino.

Outro argumento, que também transpareceu nas representações dos servidores acerca da criação do CEMEPE, foi relacionado com o fato de que aumento quantitativo de servidores recém-contratados impossibilitou a Secretaria Municipal de Educação de continuar realizando o trabalho de assistência pedagógica que, normalmente, era feito na própria secretaria, pela assessoria pedagógica (E4). Da mesma forma, também transparece como um dos motivos que confluíram para a criação do CEMEPE a idéia de que somente a aquisição de conhecimento seria capaz de mudar os rumos da educação, para além das mobilizações e das greves dos trabalhadores da educação em busca da melhoria da qualidade do ensino. **E11** faz menção a este tipo de argumentação quando afirma que,

tínhamos a convicção de que as práticas dos anos 70 do século passado, como também a agressividade e a dureza que permeavam os discursos das greves, estavam ultrapassados. Necessitávamos de um novo modelo de mobilização naquele período tínhamos entendido que na década de 90 as negociações

deveriam mudar, e nossa convicção era que a via correta seria o conhecimento, a argumentação, esse seria um dos caminhos a trilhar para conquistarmos nossos lugares e sermos respeitados como profissionais da educação, exigindo melhores salários assumindo a identidade de ser professor. Então, existia uma clareza no grupo quanto aos rumos da nossa formação e este grupo foi todo para o CEMEPE (E11).

3. Breve análise dos meios de comunicação impressa da SME/UDI durante o período de gestação, criação e implementação das primeiras ações do CEMEPE

Durante a fase de organização e sistematização dos dados e informações acima citados, constatamos que grande parte dos documentos encontrados são revistas e boletins, os quais, com nomes diferentes, foram veiculados na qualidade de “órgãos de divulgação” ou de “comunicação interna” da SME/UDI, tais como a Revista “Nota 10”, de novembro de 1991, a Revista Educação & Dignidade, publicada em julho de 1992, o jornal “Ensinando a Fazer”, de periodicidade mensal, e o chamado “Caderno Informativo do CEMEPE”, os quais refletem, de alguma forma, um significativo investimento da PMU/UDI na divulgação das ações da SME/UDI e do CEMEPE.

A relevância desse investimento reside no fato de que, ao analisar tais meios de comunicação, percebemos que os mesmos buscaram veicular as ações da administração municipal junto à comunidade, associando, porém, a esse objetivo a disseminação de um forte ideário político, ideologicamente estruturado em três eixos discursivos intimamente relacionados entre si, os quais caracterizamos, didaticamente, da seguinte forma:

1. Estímulo ao reforço da visão *grandiloquente e ufanista*. Discursos veiculados ideologicamente pela classe dominante ao longo da história de Uberlândia (JESUS,

2002), mediante a contínua projeção simbólica de uma identidade empreendedora, pioneira, vanguardista, desenvolvimentista, progressista e ordeira, tal como exemplificado na figura 1.



Figura 1. Propaganda inserida num dos órgãos de divulgação da SME/UDI publicado em julho de 1992.

2. Ênfase na apresentação *personalista-antropocêntrica* de mundo. Discursos baseados na projeção do movimento da história ao redor de personalidades que, transformadas em ídolos-ícone, transformam a história em um conjunto de conquistas emanadas da individualidade de determinados sujeitos. Representações estas, materializadas, na época de gestação e criação do CEMEPE, principalmente, na figura do prefeito municipal.

3. *Desqualificação sistemática da oposição.* Discursos que exaltam a incompetência e a falta de sensibilidade dos opositores durante a leitura dos problemas sociais, ao mesmo tempo em que tais defeitos são transformados em virtudes atribuídas aos ídolos-ícone materializados pela ideologia no poder.

Esses eixos transparecem nos discursos oficiais, dentre os quais podemos citar, a título de ilustração, alguns exemplos: na introdução da revista “Nota 10”, anteriormente citada, encontra-se uma entrevista com o Secretário Municipal de Educação da época, da qual foram extraídos alguns trechos do discurso apresentado à opinião pública²²:

Ao assumir a SME/UDI, em 1989, o cirurgião plástico Afrânio de Azevedo Freitas, 52 anos, ocupou pela primeira vez um cargo público. Sua estréia não poderia ser melhor”. [...] Já no primeiro ano da administração Virgílio Galassi conseguiu dignificar o ensino rural, [...] transformou o precário e desacreditado ensino municipal em eficiência absoluta. [...] Alguns programas idealizados pela SME/UDI foram copiados pelo Ministério, numa prova inequívoca de que Uberlândia tem o que ensinar. Eficiência é a nova marca da realidade educacional da Prefeitura de Uberlândia. [...] Para Afrânio, a maior satisfação é saber que a SME/UDI fortalece o terceiro mandato de Virgílio Galassi, ao ponto de consagrá-lo como o dirigente municipal que mais fez pela educação em todo o país (p.3).

Nessa mesma entrevista, o Secretário Municipal da época, responde à primeira pergunta formulada: *P – Uberlândia precisou de mais de 100 anos para transformar o ensino*

²² **Fonte:** Revista Educação “Nota 10”, novembro 1991.

municipal: do caos educativo à competência. Tudo isto em apenas dois anos e meio da atual administração. Como explicar essa transformação?

O Secretário respondeu da seguinte forma:

Conhecíamos a sua realidade educacional. O Estado investia pouco e, em consequência disto, aliado à baixa remuneração dos professores fez com que a Educação em Uberlândia entrasse num processo de decadência. Acho que alguns prefeitos tiveram uma visão muito clara de como desenvolver o ensino. Virgílio Galassi, por exemplo, investiu em sua administração anterior. Construiu muitos prédios escolares e os ofereceu ao Estado pra que fosse implantado o ensino. [...] A partir da lei Calmon, que estabeleceu uma parte do orçamento para ser aplicado na educação, as coisas poderiam ter melhorado. Mas na realidade o que aconteceu é que muitos prefeitos utilizaram a Educação, mas aplicaram em outros setores. Como no governo anterior, do senhor Zaire Rezende, por exemplo, gastou em média de 13 a 17 por cento de seu orçamento em Educação e, na realidade, não aplicou em Educação. Aplicou em parques, conjuntos poliesportivos e até em praças, mas a conta foi parar na educação.

4. O Cemepe no período 1991-1992

4.1 Representações das ações iniciais do CEMEPE na perspectiva dos ex-gestores e do pessoal de apoio

Diante da conjuntura nacional e local, bem como dos vários argumentos que confluíram para a criação do CEMEPE, que começou a funcionar provisoriamente em salas de aulas da Escola Municipal “Afrânio Rodrigues da Cunha”, sob a coordenação da professor a Sônia Maria dos Santos, destacamos:

Ela ministrava algumas aulas e cursos de secretária, de alfabetização para professores com entrega de certificados aos participantes, com registro em livro especial. Sem ter ainda nome do CEMEPE, estava começando a aperfeiçoar professores nos estudos do construtivismo e de Freinet. Aqui, de 10 a 14 de abril de 1989 aconteceu o primeiro curso ministrado fora da escola Afrânio, denominado Estudo de Tema Gerador (E1).

A direção do CEMEPE foi indicada pelo Secretário Municipal de Educação. Para tanto

foi escolhida a Professora Sônia Maria dos Santos que tinha maior disponibilidade naquele momento. Organizaram-se equipes de cada área, a partir dos critérios de liderança em cada área de atuação. Os profissionais, curiosamente, pertenciam, em sua maioria, a partidos “de esquerda”, de forma que o que pesou na escolha foi desenvolver um trabalho de excelência na área de atuação. Inclusive, o secretário Afrânio Azevedo, quando tomou posse na Secretaria, solicitou que cada setor fizesse eleição para escolher os coordenadores dos referidos setores, a saber: – Educação Pré-Escolar; – Educação Rural; – Educação de Jovens e Adultos (E2).

4.2 Organização das ações iniciais do CEMEPE na perspectiva dos gestores e pessoal de apoio

Depois da inauguração oficial do CEMEPE num prédio alugado, situado na rua John Carneiro, no Bairro Lídice, no dia 14 de março de 1991, a SME/UDI aceitou a proposta de pagar para os educadores estudarem fora do horário de trabalho, sendo um avanço a Prefeitura Municipal de Uberlândia realizar um empreendimento deste tipo. *Essa descoberta foi feita pelo Professor Guilherme Saramago, que naquele período era assessor do Secretário de Educação (E11).*

O depoimento de **E2** corrobora a referência de **E11**, quando afirma que na época organizou-se uma proposta tendo em vista *a valorização dos profissionais que inicialmente recebiam 1/22 do salário para participar dos cursos do CEMEPE, assim como a melhoria da qualidade do Ensino da escola pública (E2)*.

A partir da implementação dessa sistemática de valorização do processo de qualificação dos educadores da RME/UDI, **E2** menciona que no início das atividades do CEMEPE foi sendo improvisado o espaço destinado às atividades do Centro, organizando as mesmas de acordo com o planejamento e as necessidades apresentadas.



Figura 2. Fachada externa e recepção das instalações do Cemepe, localizadas no Bairro Lídice, Uberlândia, MG.

Para **E11**, o CEMEPE dispunha no início de suas atividades de *tudo o que precisava ter um centro de estudos: televisão, vídeo, retroprojeto, um espaço sem cadeira ou com biblioteca. Foi criada a biblioteca, não existia biblioteca para professor, existia biblioteca para aluno e foi criada uma biblioteca para professor com livros dirigidos ao professor...* (**E11**).



Figura 3. Salas de reuniões destinadas às atividades de capacitação docente nas instalações do CEMEPE, localizadas no Bairro Lídice, Uberlândia, MG.