

## OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ITUIUTABA/MG: contribuições para uma análise das políticas e práticas formativas.

Patrícia Franco

### Resumo

Neste artigo faz-se análise das políticas públicas educacionais globais em curso nos diversos planos, projetos, programas educacionais, pautadas pela lógica neoliberal; os impasses decorrentes das intenções-ações entre o nível macro-micro e seus impactos na formação continuada de professores. Para tanto, aborda o contexto dessas ações, nos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Ituiutaba/MG, no período 2006/2008, apresentando dados quali-quantitativos. Apreende-se as percepções dos sujeitos desse processo, bem como suas necessidades formativas, significado social e sentido pessoal de tais ações para o desenvolvimento profissional docente. Alerta-se para o fato de que tais políticas públicas priorizam acesso e certificação profissional, em detrimento do desenvolvimento humano, das condições intra e extra-escolares da práxis educativa. Propõem-se, a partir disto, a perspectiva histórico-cultural, particularmente, a Teoria da Atividade de Leontiev (1978) substrato teórico e eixo articulador para discutir e se repensar a prática formativa, tendo em vista a formação humana, mediante a práxis social. Depreende-se do estudo de caso e análise documental, a necessidade das políticas públicas educacionais contemplarem as instituições escolares não apenas como espaços de atuação docente, mas também *locus* da formação, propiciando tempo-espço para estudos coletivos, transformação da práxis pedagógica e, conseqüentemente, desenvolvimento pessoal e profissional no e do coletivo escolar.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; políticas públicas educacionais; Teoria da Atividade.

As reflexões deste artigo fazem parte da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado no ano de 2009, a partir de dados relevantes sobre as ações de formação continuada de professores da realidade pública municipal de Ituiutaba/MG, aborda-se os impactos e impasses das políticas públicas educacionais implementadas no nível macro-micro e as divergências entre as intenções e ações que se efetivam a partir de tais políticas públicas.

As políticas públicas educacionais no âmbito nacional, regional e municipal precisam ser analisadas e compreendidas dentro de um contexto econômico global, no espaço da correlação de forças da tríade composta pelo Banco Mundial, os governos e a sociedade da América Latina. Nesse espaço ocorrem ações/reações, omissões/submissões, são vários agentes educativos operando simultaneamente certos contornos ou “descontornos”, como afirma Coraggio (1998, p.77) “[...] capazes de promover ou bloquear o desenvolvimento sustentável de nossas sociedades.”

Isto implica percebê-los como forças sociais e políticas que corroboram na configuração das políticas educacionais nos diversos países, cujo impacto converge em políticas sociais nos marcos da reforma do Estado e no predomínio do mercado. Não se trata, portanto da supremacia de um sobre os outros, mas da atuação de diferentes forças, que se exercem continuamente com suas contradições e movimentos. Fazer uma leitura dessa realidade circundante, não é nada fácil.

Porém, a tentativa de caminhar nessa direção é um desafio que anuncia algumas questões: em que sentido as políticas públicas estão sendo discursadas, compreendidas e vivenciadas por essa tríade? Quais são suas consequências para a formação de professores?

O Banco Mundial exerce um papel de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, procurando os meios e as políticas de ajustes necessários para tal finalidade. Há uma ideologia fortemente sustentada pela influência da concepção neoliberal<sup>1</sup> iniciada na década de 1960 e aprofundada na década de 1980, como modelo hegemônico de sociedade.

Ao longo dos anos, o Banco Mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos aos países emergentes, procurou centralizar a regulação do sistema capitalista em âmbito mundial, mas, paradoxalmente, provocou um desenvolvimento concentrador de renda, desigual e socialmente perverso.

De acordo com Coraggio (1998) o Banco Mundial, à medida que intensificou o crescimento da economia mundial, contribuiu com a expansão da pobreza. Fato provocado pelas condicionalidades impostas aos países endividados para a concessão de financiamentos, inviabilizando créditos, mediante conjuntos de reformas estruturais.

Durante o processo de globalização, o Banco Mundial com sua política financeira de ajustes, acabou modificando as estruturas econômicas dos países para se adequarem ao novo padrão de desenvolvimentos neoliberal. Segundo Soares (1998) os eixos principais dessa política enfatizaram:

Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos,

---

<sup>1</sup> Concepção calcada no aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. Ação mínima do Estado. Fundamenta-se na teoria econômica neoclássica que dá centralidade a análise econômica como metodologia principal para a definição de políticas educativas. SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de.(org) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES, 1998, p.23)

Não há como negar que tal ajuste provocou nos países emergentes recessão e aumento da pobreza. Na educação brasileira exerceram impactos, à medida que financiou fortemente os projetos de infra-estrutura, criando inúmeras escolas para uma grande demanda de alunos, mas não se preocupou com a formação dos educadores. Acabou influenciando ideologicamente as reformas educacionais, induzindo os sistemas de educação à descentralização para viabilização de insumos educativos mais eficientes.

Os termos eficiência e eficácia foram importados do modelo de análise econômica e dessa forma a escola foi aos poucos se assemelhando a uma empresa. Esse enfoque é perceptível, principalmente, quando é preciso avaliar os resultados em termos de custo por diplomado. Além das regras aplicáveis para todos os lugares: tempo integral, a oferta de livros e guias didáticos, prioridade às matérias básicas para aprendizados futuros (línguas, ciência, matemática), tal metodologia de análise não considera outros fatores sociais dos contextos locais como prioritários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, o enfoque é de uma educação por resultados financeiros.

Portanto, investir na formação docente, reduzir o número de alunos por professor ou aumentar os salários, não são considerados como prioridades pelo Banco Mundial e governos, ou ainda, como fatores necessários à melhoria da educação. O custo benefício seria muito alto. Por isso, a ênfase em programas paliativos e/ou à distância para o corpo docente.

As políticas sociais se inserem no cenário como garantia política e funcional ao crescimento do liberalismo econômico, que contribuem para liberar as forças do mercado e dirimir os direitos universais a bens e serviços<sup>2</sup> garantidos pelo Estado, que não são oferecidos como deveriam. “Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação dos recursos, sem mediação estatal.” (CORAGGIO, 1996, p. 78). Assim a descentralização e privatização supõem a concorrência perfeita e as políticas sociais cumprem bem o seu papel.

---

<sup>2</sup> A bandeira das políticas sociais, segundo Coraggio (1996, 77-78) é garantir o mínimo. Todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, porém não incluem uma definição de como conseguir que o capital humano seja algo mais do que um recurso de baixo custo para o capital.

Com efeito, as políticas públicas educacionais brasileiras operam nessa lógica, é responsabilidade do estado em “garantir” a educação, porém, está orientada pelas regras e leis do mercado, “se quiserem ser bem sucedidas” deverão atender às demandas do mercado e a livre concorrência. Assim, a escola “[...] se reduz à formação dos recursos humanos para a estrutura de produção”. (BIANCHETTI, 2001, p.94). O sistema educacional atende às demandas do setor produtivo e ao processo de acumulação capitalista, ou seja, procura oferecer recursos humanos com um razoável nível de aprendizado, ao menor custo possível.

Portanto, as políticas sociais também dentro da educação, dão continuidade ao desenvolvimento econômico perverso, por meio das ações tão divulgadas nos programas e planos do governo brasileiro nos últimos anos, Plano de Desenvolvimento da Educação, Bolsa Família, Dinheiro Direto na Escola, Compromisso Todos pela Educação, entre outros apresentam a cultura do “para todos”, um discurso que sedimenta a formação do capital humano com custo baixo para o capital.

As ações técnicas e financeiras do governo estão exercendo um papel forte, por meio das políticas compensatórias, deixando transparecer à população que está garantindo os direitos à educação, quando na verdade está tentando minimizar situações que o próprio sistema capitalista mantém.

Ainda, tais políticas sociais servem para compensar os efeitos da revolução tecnológica e econômica causados pela globalização, sem deixar também, de ser um instrumento eficaz no mundo da política e da solidariedade social. Como afirma Coraggio (1998, p.78) as políticas sociais cumprem bem o seu papel “[...] introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado”.

Essas são algumas conseqüências das políticas educacionais no cenário brasileiro definidas sem a participação da sociedade local, mesmo que esta tenha procurado reagir a certos ditames, ainda há a submissão às políticas externas por parte do governo federal e este, por sua vez, não age por imposição, mas por opção política.

Considerando o contexto global econômico e suas implicações na Legislação Educacional no Brasil, desde a década de 60 até a LDBEN 9.394/96, vemos a importância de fazer uma análise das propostas por elas normatizadas e legitimadas, no tocante à formação continuada de professores, bem como refletir sobre os resultados das ações delas decorrentes, para então compreendermos os meandros que têm permeado a vida do profissional docente.

Na década de 60 não houve na então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961 nenhuma preocupação com a formação continuada do professores. Segundo Soares (1996, p.32) o setor de educação não obteve atenção sendo destinados 92% da totalidade dos empréstimos para a área de energia e 7,5% para o setor de transportes. Este dispositivo legal está relacionado ao período de 1947 a 1965, onde o Brasil acompanhou as prioridades setoriais do BIRD.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, nº 5692/1971 apenas mencionou a formação continuada, porém não assegurou as condições para sua realização, limitou-se em “estimular”, conforme exposto no capítulo V no artigo 38, “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação”. Nesse período os aportes de empréstimos para a área da educação concedidos pelo Banco Mundial, de acordo com Soares (1996, p.33), foram de apenas 1,6%. Em decorrência disso foi marcante na década o papel de multiplicador e a ênfase na “reciclagem” dos professores.

A partir da década de 1980, o país viveu um novo momento da história política, o fim da ditadura e novos rumos começaram a ser esboçados pelos educadores, porém efetivamente só foi possível assegurar o direito do docente, no que se refere às condições de trabalho e formação inicial e continuada, após aprovação em outubro de 1988, da Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 206, inciso V, cujos temas foram explicitados: Valorização dos profissionais do ensino; plano de carreira, cargos e salários para o magistério público; piso salarial profissional e ingresso exclusivamente através de concurso público de provas e títulos.

É interessante notar que, a partir da década de 1990, o Banco Mundial destinou um volume maior de empréstimos para o setor da educação, saindo dos 2% da década anterior para 29% de recursos (SOARES, 1996, p.35). Foi nesse período também que as discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos se concentraram na elaboração e execução de políticas educacionais.

Todavia, na tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional, e investir na teoria do capital humano, marco do modelo educacional neoliberal, as políticas educacionais buscaram os paliativos de uma formação continuada a distância e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 contribuiu nesse sentido,

reestruturando todo o sistema educativo aos moldes do projeto neoliberal com a política da descentralização administrativa e financeira.

O objetivo da descentralização, conforme aponta Torres (1998) foi o de responsabilizar as instituições escolares por seus resultados, exigindo-lhes constantemente manter os dados referentes à matrícula, assistência, insumos e custos, atualizados nos sistemas de informação.

Na década 1997-2007, o Banco Mundial privilegiou a capacitação em serviço, considerada mais barata que o investimento na formação inicial dos docentes (TORRES, 1996). Por meio da legislação, os sistemas de ensino foram se adequando às exigências dos organismos internacionais, onde a qualidade significa produtividade e eficácia. Dessa forma, os instrumentos de controle passam ser a tônica da educação: avaliação, financiamento e diretrizes curriculares.

Nesse período também o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução nº. 03/1997 e fixou Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, responsabilizando-os em programar ações de desenvolvimento profissional para os docentes em serviço, e em nível superior em instituições credenciadas. O Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10172/ de 2001 também corroborou nesse sentido.

Com efeito, essa responsabilização fez com que Municípios, Estados e Distrito Federal, cada qual a seu modo, buscassem parcerias com Universidades e Instituições de Ensino para garantir esse aperfeiçoamento. Como a coordenação e o financiamento ficaram por conta da própria gestão, houve uma política de descontinuidade, à medida que, em busca dessas parcerias, ofertou-se aos professores o que havia pronto e estruturado nas academias, em detrimento das exigências e das necessidades dos docentes.

Programas, projetos e planos são definidos em gabinetes burocráticos do governo federal, às vezes, contando até com a contribuição do setor empresarial, no sentido de direcionar os rumos da educação brasileira, mais alinhados a questões político-partidárias internas e externas, que às necessidades do setor educacional.

Em abril de 2007 foi implantado mais um Plano do Governo destinado à educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (PDE). O discurso pela qualidade da educação permanece, porém com uma nova

roupagem, a ênfase na visão sistêmica de educação que, pretende não separar as diversas etapas e níveis da educação, supervalorizando uns em detrimento dos outros.

Contudo a operacionalidade das ações está pautada na mesma lógica mercadológica, pelo projeto neoliberal, já que o país continua recebendo os empréstimos do Banco Mundial, e a ele deve prestar contas.

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação não priorizou mudança estrutural na formação inicial docente. Segundo Torres (1998) fica mais rentável organizar modalidades de estudo a distância e supervalorizar os conteúdos em detrimento dos métodos. “O Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES, 1998, p. 162). O conhecimento pedagógico mais uma vez não é valorizado.

Para os profissionais que estão atuando na educação básica, mas sem curso superior, o PDE criou o programa Universidade Aberta do Brasil com cursos a distância, na intenção de certificá-los, porém como salienta Saviani (2007, p. 1250) “não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva.”

Diante dessas recomendações e evidências, é possível notar uma grande aproximação do setor empresarial com a educação, não com intuito de valorização efetiva do professor, de sua carreira ou de melhorar suas condições de vida, mas este é usado para garantir a predominância do mercado capitalista, oferecendo mão de obra e um capital humano necessário à sua continuidade.

Contudo, ressaltam-se alguns pontos positivos que o Plano de Desenvolvimento da Educação provocou na sociedade brasileira: a educação no centro das atenções do governo, embora se utilizem a sociedade civil e os setores empresariais como co-responsáveis, procurando fazer um re-ordenamento setorial na tentativa de suprir as mazelas sociais e diferenças regionais.

O PDE priorizou apoio técnico-financeiro às situações precárias e em locais com índice de desenvolvimento da educação básica mais baixos. Este apoio vem sendo executado por meio do Plano de Ações Articuladas PAR, instrumento que os municípios sinalizam suas deficiências, carências e necessidades educacionais ao MEC e este intervém oferecendo assistência.

Outro fator positivo do PDE foi possibilitar a oportunidade de rever a Resolução nº 3/1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o Plano de Carreira, cargos e salários do magistério, que já se encontra obsoleta, em função das mudanças proporcionadas pelas leis e planos posteriores, como o FUNDEB, PNE e PDE. Assim, torna-se inadiável uma nova discussão em torno deste tema.

Considera-se o momento oportuno para opinar, discutir, problematizar os fundamentos e as bases ideológicas que os diferentes agentes educacionais exercem, quando o assunto diretamente diz respeito às vidas e condições de trabalho docentes.

A Câmara de Educação Básica (CEB)<sup>3</sup> do Conselho Nacional de Educação disponibilizou o documento<sup>4</sup> que orientou as três audiências públicas que ocorreram no ano de 2008, nos meses de outubro, novembro e dezembro. Toda a sociedade acadêmica, com seus órgãos representativos e a sociedade civil, foi chamada a dar sugestões e contribuições para a melhoria das condições docentes.

Segundo a relatora da proposta de revisão da resolução, conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha, as audiências:

[...] têm o propósito de definir consensualmente temas como distinção entre cargo e função, conceitos de profissionais da educação, jornada, e processos de evolução na carreira, para que ela se torne atraente e ofereça opções aos profissionais. (CEB0397).

O conhecimento das reformulações da resolução nº 3/1997 por parte também dos profissionais docentes é algo imprescindível, já que estão em jogo os interesses de diversos agentes educacionais: Banco Mundial, sociedade civil, mercado, enfim os resultados serão conseqüências de todos. O período representa crescentes e efervescentes mudanças nas políticas educacionais.

Até que ponto os profissionais da educação estão conscientes desse movimento? Por que será que a mídia não traz à tona tais discussões? Quais interesses defendem? Se

---

<sup>3</sup> A CEB convidou os representantes das seguintes entidades para organizar e participar das audiências: União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Comissão de Educação do Senado Federal e da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

<sup>4</sup> Documento apresenta linhas orientadoras para os debates públicos que o Conselho Nacional de Educação realiza com os representantes dos gestores educacionais e dos movimentos sindical e social da educação, acerca das diretrizes nacionais de carreira do magistério público da educação básica. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/cne%20publicadocumento%20para%20discutir%20reformul%E7%E3%o%20da%20carreira%20do%20magist%E9rio.pdf>> Acesso em 10/10/2008.

há espaço para propagação do Compromisso Todos pela Educação, da Bolsa Família, da Ação voluntária na escola, da melhoria do Ideb, por que será não acontece o mesmo com as questões da valorização docente?

Outro fator que merece ser discutido, pesquisado e problematizado diz respeito ao Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério,<sup>5</sup> com propostas, normas e regulações necessárias a ofertar a formação inicial e continuada aos professores ainda não habilitados e aos que poderão ingressar na carreira.

De acordo com as informações disponibilizadas no portal do governo<sup>6</sup>, o Sistema é formado pelas instituições públicas de ensino superior e atende as demandas de formação de professores de Estados e Municípios, a partir de fomento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A rede federal está presente em aproximadamente 300 municípios. São 95 campi de universidades federais e mais 214 escolas técnicas espalhadas pelo país, além dos 800 pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ponderar, reavaliar, redirecionar o processo de formação de professores é de extrema importância. Atentar para a finalidade e ao significado social da formação docente torna-se imprescindível. Esta formação não pode ser garantida somente pelo acesso, pela certificação profissional ou por uma identidade profissional forjada na lógica neoliberal, que a considera mais um insumo e um recurso humano bem ou mal aproveitado e/ou usado pelo mercado.

Já foi discutido anteriormente sobre os impactos causados pelo contexto global nas políticas educacionais. Neste momento faz-se um recorte mais delimitado e pontual, enfocando os reflexos dessas políticas nas ações empreendidas pela rede municipal de Ituiutaba, no que se refere às políticas públicas de formação continuada de professores.

Na LDBEN nº 9394/96, todo o capítulo VI está destinado aos profissionais da educação. No artigo 61 inciso I é salientado “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Além de afirmar no artigo 63 inciso III que os Institutos Superiores de Educação manterão “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” Demonstrando a necessidade de

---

<sup>5</sup> A minuta do decreto que institui o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério encontra-se no [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br), com todas as normas e regulações de sua existência.

<sup>6</sup> Informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação por Leticia Tancredi. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&task=view&id=11375&po...Acesso](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=11375&po...Acesso) em: 11/11/2008.

assegurar a qualidade da educação pública que, apesar das determinações legais, ainda encontra muitos impasses a serem resolvidos pelos sistemas de ensino.

A referida lei instituiu também a década da educação para as adequações. Até 2007 todos os professores deveriam ter a formação em nível superior para atuarem na educação. Fato que até hoje não conseguiu ser solucionado. Nesse sentido, a formação continuada de professores passou a ser uma das metas promovidas pelos sistemas de ensino por meio de cursos semipresenciais, à distância e em serviço.

A responsabilidade por essa adequação ficou a cargo de cada ente federado, ao que também o Plano Nacional de Educação fez referência à formação continuada de professores “As secretarias estaduais e municipais de educação, devem coordenar o financiamento e buscar parcerias com Universidades e Instituições de Ensino Superior” (PNE- Lei nº10172/2001).

No período de 1999 a 2006, o município de Ituiutaba, também procura se adequar às determinações das leis educacionais vigentes até então. Como previsto na Constituição Federativa do Brasil, na LDB9394/96 e na Resolução CNE/CEB nº 3/97 no que concerne às carreiras dos profissionais do magistério público.

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba, ciente da competência de um ente federado e com o intuito de concretizar as referidas leis institui o Centro de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores-CEMAP<sup>7</sup>, com o objetivo de favorecer o constante desenvolvimento dos professores da rede municipal.

O CEMAP tem como objetivos a elaboração e a execução de programas especiais, a formação, a reciclagem periódica, a capacitação permanente de professores e garantia do padrão de qualidade do ensino municipal. A administração do CEMAP e o acompanhamento dos resultados de seus objetivos ficam a cargo da Seção de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Os recursos humanos, orçamentários e financeiros para o desenvolvimento do programa são próprios da Secretaria Municipal de Educação, podendo os financeiros ser também oriundos de

---

<sup>7</sup> Decreto –Lei nº 4.523 de 28 de abril de 1999. Institui o Programa centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores-CEMAP.

Convênios com outros órgãos ou entidades ou de doações regularmente processadas pelo município.<sup>8</sup>

No CEMAP, entre os anos de 1999 a 2006, são desenvolvidos vários estudos e cursos para os professores da rede municipal, bem como para os da rede estadual, privada, sociedade em geral, isto é, a quem se interessar. Os cursos se realizam fora do horário de trabalho do professor e sem vínculo com a escola.

Em dezembro de 2006 deixa de vigorar a Emenda Constitucional nº14/96, bem como parte da lei nº 9.494/96 (FUNDEF), sendo substituído pela lei nº 11.494/2007 o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o financiamento abarca então, toda a educação básica e novas ações são necessárias.

De acordo com as novas determinações legais do FUNDEB e o Plano Municipal Decenal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, procura materializar uma política de formação continuada em serviço e no contra turno com remuneração aos profissionais do município, que atenda às prerrogativas garantidas pela Constituição Federal/88, pela LDBN 93.94/96 e pelo Plano Nacional de Educação quanto à valorização dos profissionais do magistério.

A partir de então, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, passam a estabelecer as diretrizes, os objetivos e prioridades organizando sistematicamente as políticas e ações públicas de educação. As prioridades estabelecidas, tanto no Plano Nacional de Educação, quanto no Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, apresentam como metas a busca da eficiência, melhoria da qualidade da educação e a valorização docente.

Portanto, a partir dessas determinações legais, vários municípios brasileiros também preparam seus Planos Municipais Decenais (PMDE) com objetivo de definir metas, diretrizes e os rumos para a educação. No ano de 2007, os Planos Municipais Decenais de Educação passam a ser incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Tais informações foram extraídas do próprio Decreto Municipal de 29/04/1999.

<sup>9</sup> Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação.

A partir desse contexto e consoante com o PMDE de Ituiutaba 2006-2015<sup>10</sup>, o qual determina ações mais efetivas à formação continuada dos professores, que no ano de 2006, uma nova configuração é dada pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba para o tempo-espço formativo de professores de sua rede pública.

Nesse sentido, ao apresentar o contexto histórico da formação continuada do município de Ituiutaba, da criação do CEMAP, no ano de 2006, até o momento da implantação de uma política de formação continuada em serviço e no contra turno remunerado, evidencia-se e justifica-se o porquê deste recorte, o período de 2006/2008, justamente para analisar tais propostas de formação continuada advindas de instância superior e como são as percepções dos sujeitos desse processo de formação continuada, bem como apreender suas necessidades formativas, qual o significado social e o sentido pessoal de tais ações para o desenvolvimento profissional docente.

A coordenação pedagógica, equipe técnica de supervisores e Secretário Municipal implantam, um Projeto intitulado “Fios e Tramas: Teias do Saber”, visando à articulação de ações formativas, em serviço e no Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP), mais específicas e relacionadas com a demanda das necessidades das escolas, para que, mensalmente, possam ter momentos para os estudos no horário de trabalho, e/ou no contra turno remunerado.

O referido projeto proposto na gestão 2006-2008 pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba, se preocupa em oferecer uma configuração logística que possibilite ao professor essa participação. Dessa forma, é implantado e existe, enquanto prática formativa pensada, estruturada e vivenciada pela rede municipal.

Entretanto, a partir dos dados quali-quantitativos levantados pela pesquisa, demonstram que essa configuração da formação continuada dos professores nos anos finais do ensino fundamental, não está garantindo a efetiva participação dos professores desse nível de ensino e conseqüentemente o seu desenvolvimento pessoal e profissional. As ações acontecem fora do horário de trabalho, não são obrigatórias, pois não estão

---

<sup>10</sup> Lei nº 3.803, de 26 de junho de 2006, com duração de dez anos, que aprova o Plano Decenal Municipal de Educação e dá outras providências.

dentro da carga horária semanal, porém estão vinculadas à Avaliação de Desempenho<sup>11</sup> do professor, que prevê pontuações, progressões e acréscimos no salário de acordo com certificação em cursos de no mínimo 40 horas.

Neste ponto evidenciam-se os impactos das políticas públicas e os impasses delas decorrentes, demonstrando as divergências entre as intenções e as ações. Há a exigência de uma educação de qualidade, mas, não se garante as condições objetivas para que ela ocorra, coloca-se no indivíduo uma responsabilização crescente por sua formação e cobra-se por resultados, portanto, há fortemente marcado na política pública a educação meritória.

Existe na política pública educacional brasileira uma forte ligação com as políticas do Banco Mundial, pois nela, prioriza-se a política social, na tentativa de aliviar a pobreza e suas mazelas, por meio de medidas que introjetam nas funções públicas os valores e critérios do mercado. Como afirma Coraggio (1996, p. 91) “amarram o Estado a um assistencialismo de custos crescentes”. As mesmas leis que regem o mercado orientam a educação, colocando a formação continuada de professores como mero insumo. O que torna os governantes, os intelectuais e os técnicos nacionais co-responsáveis pelas conseqüências dessas políticas.

As políticas públicas educacionais globais, nível macro, enfocam a educação por resultados, meritória, com baixos custos para o capital, exercendo dessa maneira fortes impactos na política educacional municipal, nível micro, como são evidenciados pelos dados levantados pela pesquisa: necessidades formativas x cursos ofertados; participação x desenvolvimento profissional e pessoal dos professores nas ações de formação continuada.

Os impactos e impasses desse movimento contraditório entre a realidade educacional (micro), as políticas públicas educacionais (macro) e os vários agentes envolvidos, acabam por priorizar uma formação continuada como mero insumo, em detrimento das condições objetivas tempo-espço, para que se efetivem desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

As ações de formação continuada, segundo essa lógica mercadológica, privilegiam cursos para minimizar as mazelas de uma formação acadêmica aligeirada, e tentam suprir as deficiências do sistema educacional, no entanto, se inserem no

---

<sup>11</sup> Decreto nº 5.911, de 17 de novembro de 2006. Estabelece as diretrizes básicas para a normatização do processo de avaliação do servidor.

cotidiano docente, mais como paliativos do que efetivo desenvolvimento humano do professor e de sua valorização profissional.

De acordo com a Resolução nº 3/97 ainda em vigor, e com a Lei Complementar nº33 de dezembro de 1999, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Ituiutaba, na Seção III Art.11 parágrafo único e Art. 18, estão explícitos que os docentes deste nível de ensino (Professor 2) e do ensino médio (Professor 3) possuem uma carga horária semanal de trabalho de 25 horas, 20% destas, destinam-se às atividades de planejamento, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos e outras atividades inerentes ao projeto pedagógico da escola. No entanto, tais normatizações são difíceis de efetivarem na cultura escolar da realidade pesquisada.

A dificuldade para efetivar o cumprimento das horas semanais destinadas ao estudo coletivo, planejamento entre outros, encontra-se em dois fatores: condições objetivas e subjetivas. Entre as condições objetivas constata-se a existência de uma prática recorrente, permitida pelo próprio município<sup>12</sup>, a possibilidade de requisitar mais aulas “facultativas”, o que acaba dificultando o cumprimento das horas de estudo e também da participação no contra-turno, nas ações de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Outro fator decorrente dessa prática e que influencia na estrutura organizacional e institucional do tempo-espço formativo desse grupo de professores pesquisados, refere-se às especificidades das escolas onde esses professores atuam como especialistas: ora são escolas pequenas, com apenas uma turma de alunos em cada ano de escolaridade, ora são maiores com demanda maior de alunos para toda a educação básica. Enfim, tais especificidades contribuem para que o docente exerça sua função em vários contextos escolares, com o intuito de completar o cargo que possui, sem falar nos casos em que ocorrem contratações temporárias, a fim de suprir vagas de professores especialistas nesse nível de ensino.

Isto dificulta os momentos de encontros entre esses profissionais na e da mesma escola, pois às vezes precisam estar em contextos diferentes, acarretando certo distanciamento do universo escolar, dos colegas, pois os horários que lecionam e

---

<sup>12</sup> Lei complementar nº 38/1998, que dispõe sobre normas para o magistério municipal.

àqueles destinados ao planejamento semanal não coincidem, ou seja, aquele sentimento de pertença se parece a uma linha frágil, que pode ser rompido a qualquer momento.

Além das condições institucionais existem também as condições econômicas: baixa condição salarial; dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho, professor que leciona em outros órgãos estaduais ou particulares, sem dúvida alguma, são agravantes dessa situação. Desse modo, fica um tanto quanto complicado para cada unidade escolar cumprir o tempo semanal de estudos, planejamento e reuniões com todos os professores deste nível de ensino.

Torna-se evidente como também estão introjetados nas condições objetivas (institucionais e econômicas) nas leis, resoluções e decretos sobre a carreira docente, os valores e os critérios do mercado. O que implica uma análise do impacto dessas leis nas ações de formação continuada e conseqüentemente no desenvolvimento do professor.

A Resolução nº 3/97 aborda a formação continuada dos professores como parte da avaliação de desempenho do servidor municipal, e desta decorre decretos municipais que regulamentam o processo de avaliação do servidor do magistério, os quais merecem ser analisados.

Nesse sentido, o decreto nº 5.911/2006 que institui a avaliação do servidor municipal, bem como a ficha de avaliação de desempenho, constituem-se objeto de análise durante a pesquisa. Tal análise desdobra-se no estudo detalhado da ficha de avaliação de desempenho dos professores, a qual apresenta no critério II “Permanente Investimento na Formação Acadêmica” com seus subitens: 2.1 “Participa do programa de Formação Continuada em serviço”; 2.2 “Participa das atividades de estudos (Formação continuada). Tais itens são avaliados de acordo com a carga horária frequentada. Para participação total nos cursos (17 a 20 pontos) e participação parcial (1 a 16 pontos).

Nota-se que o foco da avaliação está na certificação, uma vez que este critério é avaliado de acordo com a carga horária (presença nos cursos) e corresponde a 40% da pontuação total da avaliação de desempenho, enquanto que o critério I “Envolvimento, Participação e Compromisso com o Projeto Político Pedagógico da Escola”; e o critério III “Desenvolvimento do trabalho e efetivo envolvimento com o desempenho escolar dos alunos, em termos de formação e aprendizagem” apresenta apenas 30% da pontuação.

Depreende-se desta análise que há a supervalorização no investimento acadêmico com horas frequentadas em cursos, e mesmo assim o envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada não se apresenta como significativo.

De acordo com os dados analisados, durante o período 2006 a 2008, notam-se o quantitativo e percentual de professores envolvidos ou não nas ações de formação continuada. O número de docentes com aproveitamento total (40 horas) corresponde a participação em todas as ações; parcial (21 a 39 h) corresponde a participação igual e/ou acima de 6 ações de formação ao longo de cada ano.

Em 2006 com a temática “Interdisciplinaridade” do total de 158 professores da rede municipal, 122 docentes se inscrevem nas ações de formação continuada realizadas no CEMAP (77,21%). Entretanto, dos 122 docentes inscritos, 28 concluem totalmente (22,95%); 33 docentes parcialmente (27,04%); 62 não concluem ou desistem (50,81 %).

No ano de 2007, com a temática “Pedagogia de Projetos” há 111 inscritos (70,25%) do total de 158 docentes. Porém, entre os que se interessam pelas ações 34 conseguem concluir totalmente (30,63%); 31 docentes concluem de forma parcial (27,92%); e 46 docentes não chegam ao final dos cursos (41,44%).

No ano de 2008 com a temática “Técnicas de ensino” apesar de mostrar um número maior de professores interessados com 134 (84,81%) dos 158 docentes, somente 21 professores concluem totalmente (15,67%); 38 de forma parcial (28,35%); e 75 docentes não participam das ações de formação ou não concluem (55,97%).

Percebe-se que a resistência e as queixas dos professores são recorrentes nas falas dos sujeitos, tanto em relação à forma (metodologia) quanto à temática (conteúdo) da formação continuada. Apesar da política pública educacional municipal (nível micro) oferecer a formação continuada aos docentes, ainda, não consegue proporcionar o efetivo desenvolvimento humano deste profissional, pois não atinge as expectativas docentes, as necessidades da práxis educativa e da escola.

Os resultados permitem observar que a lógica neoliberal perpassa vários Planos, Programas e Projetos educacionais, postos pelos governos federal, estadual e municipal, os quais priorizam acesso e certificação, em detrimento do desenvolvimento humano, das condições intra e extra-escolares e da práxis educativa. Depreende-se da pesquisa realizada nessa realidade educacional, vários fatores das condições objetivas impactando as ações de formação continuada dos professores e conseqüentemente, o desenvolvimento humano pessoal e profissional docente.

Dentre essas condições estão às relacionadas ao tempo-espaço escolar para estudos coletivos na escola, aos momentos de discussão e planejamento escolar realizados pelo coletivo escolar, ao conteúdo das ações de formação, às formas como elas se processam e às relações de poder que operam dentro das instituições escolares. Esses constituem-se em alguns reflexos da interpretação e implementação das próprias leis educacionais em nível macro, impactando as políticas públicas educacionais em nível micro.

No recente PDE, a ênfase recai na “visão meritória” voltada aos princípios da “premiação por resultados”, é a lógica mercadológica que se sobrepõe à formação humanista, cidadã e acadêmica. Não se estimula a formação, não há garantias das horas-atividades dentro da jornada de trabalho e ainda há um equívoco no conceito de Piso ao reunir todas as gratificações na remuneração final, propondo-se na realidade a ser Teto. A insuficiente política de formação inicial e continuada, proposta através de cursos à distância, corrobora ainda mais para a desvalorização da carreira docente. Em decorrência de todos estes fatores sociais, econômicos e culturais, a própria política pública educacional contribui com a descrença pela profissão e com a crescente precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, evidencia-se o movimento contraditório e complexo da realidade humano-social, em que a pluralidade humana é constituída pelo diverso no singular e pelo singular no plural. Nessa totalidade concreta é que se compreende as ações de formação continuada dos professores. Não significa dizer que se tem ou há uma verdade absoluta, ao contrário, significa compreender que há uma verdade que se faz, se desenvolve e se realiza, portanto, em movimento, em construção, assim como o *devir* humano.

Portanto, observa-se os movimentos empreendidos nas ações de formação continuada da rede pública municipal, que de certa forma contribuem para provocar algumas rupturas, acarretando a cisão entre *significado social e sentido pessoal*, de tal formação. Nos depoimentos dos docentes e em suas próprias práticas sociais, evidencia-se que a formação continuada, ora é vista como *ação* isolada que não corresponde ao *objetivo*, à sua função formativa, ora como *ação* em busca de outras, que possam ajudar os professores atingirem as suas *necessidades* e que façam *sentido* para suas práticas educativas.

Identifica-se também que às vezes os *motivos-estímulos* (certificação; adicional na folha de pagamento; avaliação de desempenho) exercem um impacto maior sobre os *motivos formadores de sentido*, isto é, o estímulo externo passa ser o fator motivador da participação docente na ação de formação continuada, uma vez que não é possível ter a necessidade da práxis educativa objetivada no objeto da ação.

Compreender a prática formativa como potencializadora do desenvolvimento da profissionalidade docente, do desenvolvimento desse ser humano que é professor, implica considerar as necessidades da prática educativa como *motivos* para seu crescimento pessoal e profissional, e o próprio *lócus* de trabalho como processo formativo, enfim, proporcionar a correspondência entre *significado social e sentido pessoal*. Nisto reside o desenvolver-se continuamente, processo inerente ao *devir* humano.

Nota-se nos sujeitos envolvidos neste estudo de caso, que quando existe a *mediação* seja das relações sociais, dos seus pares, das *necessidades* do seu cotidiano docente, (*atividade*) seja nos usos dos instrumentos, ou ferramentas (*ações e operações*) condizentes, apropriadas para ajudá-los a atingir seus objetivos, ou à finalidade (*objeto*) que se propõem, acontece o que Leontiev (1978) denominou de *atividade dominante*, não porque gastam muito tempo nesta atividade, e sim, porque esta os eleva a um patamar maior, os faz crescer e se desenvolver.

Para Leontiev (1978, p.311) “A atividade dominante é aquela sob a qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade”, por exemplo, na carreira docente a própria prática surge como uma atividade dominante, na qual o professor aprende lecionar, ensinando. Nessa atividade, nesse exercício diário “se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares” (LEONTIEV, 1978, p.311), o docente reorganiza seus saberes, seus conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos e didáticos, para exercer seu ofício.

Destas atividades vão decorrer outras, “Certos processos psíquicos formam-se e reorganizam-se não diretamente na atividade dominante, mas noutros tipos de atividade geneticamente ligados a ela” (LEONTIEV, 1978, p. 311), como é o caso dos estudos coletivos, da reflexão sobre a prática, da atualização de informações, enfim, nos momentos de formação continuada.

Entretanto, o que depreende-se no caso analisado, que essas ações de formação, algumas vezes, ocorrem de forma desarticulada entre si, e dos diversos ambientes da

prática docente. Ações são em sua maioria desenvolvidas individualmente: planejar a aula, refletir sobre o que realizou e sobre as dificuldades encontradas no percurso, as questões curriculares, os problemas sociais e culturais da comunidade não são discutidos coletivamente. O espaço formativo se concentra fora da escola, em outro contexto, a partir de temáticas gerais, que não correspondem especificamente ao seu campo curricular, ao conteúdo que desenvolve com alunos, à sua atividade de ensino.

Compreende-se que todas essas ações são necessárias na vida cotidiana de cada professor, fazem parte de sua profissão, são diversos os instrumentos que precisam disponibilizar para que a atividade, a prática pedagógica, aconteça. São essas diversas operações, que aos poucos vão se tornando automáticas, rotineiras, realizadas de forma mecânica, que não são mais problematizadas com frequência, refletidas ou reorganizadas, podendo assim dificultar o processo de desenvolvimento docente.

É no sentido de isolamento dessas ações que muitas vezes a formação continuada de professores se insere, e portanto, a prática formativa, torna-se desarticulada, descontextualizada da práxis social, do trabalho docente, das relações com os alunos e demais professores da mesma escola.

A dimensão metodológica das práticas formativas que procuram os fundamentos na perspectiva teórica da Atividade tem o “desafio de desenvolver um trabalho coletivo durante todo o processo de organização do ensino: na concepção, no planejamento, na execução e na avaliação.” (LONGAREZI, 2006, p.3), mediante relações que são feitas e refeitas no cotidiano docente, na prática educativa e não desta sendo excluídas.

É, portanto, no desafio de empreender essa caminhada que o presente artigo analisa as condições sócio-históricas desse grupo de professores, as condições objetivas do exercício docente, os condicionantes institucionais, burocráticos, as ideologias subjacentes às políticas educacionais que normatizam, regulam o trabalho e as práticas educativas. Para tanto, é preciso juntamente a esse coletivo, repensar as práticas formativas, repensar os arranjos do tempo-espaço, na organização e reorganizações das ações que possam suprir as necessidades formativas desse grupo.

Destaca-se, pois, a necessidade da formação continuada contemplar a prática docente como desencadeadora de ações específicas do saber-fazer associada à cultura científica crítica, buscando unidade teórico-prática nas situações de formação a partir das atividades de ensino, aliadas às situações éticas, políticas e sociais do seu trabalho à organização da escola como espaço formativo e de desenvolvimento profissional.

A formação continuada precisa estar orientada para o desenvolvimento do professor em sua atividade docente, para tanto, a aprendizagem ocorre pela *atividade* (prática educativa, *necessidades e ações*), mediante a assimilação da experiência sociocultural (saberes científicos, técnicos e metodológicos), considerando a atividade coletiva dos indivíduos (relações sociais, culturais, éticas e políticas) – e o processo de internalização (consciência social para consciência individual), para os quais os espaços de diálogo, reflexão, planejamento sistemático das ações e discussões sobre os dilemas do cotidiano escolar e da profissão docente funcionam como mediadores no processo de desenvolvimento docente.

Por isso, acredita-se nesse processo como princípio educativo e formativo. Conclui-se, pois, que a formação continuada precisa ser compreendida não como instrumento paliativo do sistema, mas como instrumento de desenvolvimento humano pessoal e profissional docente. Este, por sua vez, só ocorre mediante condições objetivas que propiciem uma formação pautada pela prática social docente, mediante a realização de atividades formativas potencializadoras do seu crescimento.

É necessário que as políticas Públicas Educacionais contemplem as instituições escolares não apenas como espaços de atuação docente, mas também como *lôcus* da formação desse profissional, propiciando tempo-espço para estudos coletivos, transformação da práxis pedagógica e, conseqüentemente, desenvolvimento pessoal e profissional no e do coletivo escolar.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Roberto. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Centro de Documentação e Informação-Coordenação de Publicações. 23ª ed. Câmara dos deputados. Brasília-DF, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. **Centro de documentação e Informação- Coordenação de Publicações**. 2ª Ed. Câmara Federal dos Deputados. Brasília-DF-2001.

BRASIL, MEC Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF..30 jan.

2009. Disponível em < [capes.gov.br/imagens/stories/noticia/DOU\\_30.01.2009\\_pag1 e pag2.pdf](http://capes.gov.br/imagens/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag1_e_pag2.pdf).> Acesso em: 09/09/09.

BRASIL, MEC. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília DF. 25 de abr. 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-210/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-210/2007/Decreto/D6094.htm)> Acesso em: 12/05/08.

BRASIL, MEC. Plano de Ações Articuladas. PAR. Resolução nº 46, de 31 de outubro de 2008, permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infra-estrutura física e recursos pedagógicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 1º de Nov.2008. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/weeb/resolucoes/\\_2008/re046\\_31102008pdf](http://www.fnde.gov.br/weeb/resolucoes/_2008/re046_31102008pdf)> Acesso em: 09/04/09.

BRASIL, Lei do FUNDEF, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993-2003. Brasília-DF: MEC, 1993.

BRASIL, MEC. **Referenciais para a formação dos professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL, MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. PDE. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=>>. Acesso em 14/11/2007.

BRASIL, MEC. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE de duração plurianual, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 10 de jan.2001. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=153&Itemid=366](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153&Itemid=366).> Acesso em 09/04/09.

BRASIL, MEC. Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2003, regulamenta a criação do Programa Bolsa família. **Diário Oficial da União**, Brasília DF. 10 de jan. 2003 Disponível em:<[http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_pea&view=pea&view=pea&Itemid=174](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_pea&view=pea&view=pea&Itemid=174).> Acesso em: 09/04/09.

BRASIL, MEC. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 09 de jun. 2006. Disponível em:< <http://www.in.gov.br/imprensa/pesquisa/pesquisaresultado.jsp>> Acesso em: 09/09/2009.

BRASIL, MEC. **Conselho Nacional de Educação**. Documento apresenta linhas orientadoras para os debates públicos realizado com os representantes dos gestores educacionais e dos movimentos sindical social da educação, acerca das diretrizes nacionais de carreira do magistério público da educação básica. Disponível:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/cne%20publicadocumento%20para%20discutir%20reformul%E7%E%3%o%20da%20carreira%20do%20magist%E9rio.pdf>> Acesso em 10/10/2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? TOMMASI, L. de WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

ITUIUTABA. Decreto-Lei n.º 4.523 de 28 de abril de 1999. Institui o Programa Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores-CEMAP. **Prefeitura Municipal**, Ituiutaba, MOD.2 ago/majo. p.000065,1999.

ITUIUTABA. Decreto-Lei nº3.803 de 26 de junho de 2006. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação. **Prefeitura Municipal**, Ituiutaba-MG, 2006.

ITUITABA. Decreto-Lei nº 5.911 de 17 de novembro de 2006. Estabelece as diretrizes básicas para a normatização do processo de avaliação do servidor. **Prefeitura municipal**, Ituiutaba-MG, 2006.

LDB, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de carreira. Brasília: MEC, **Fundescola**, 2000.

LEONTIEV, Alexis N.. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. **Revista & Educação & Linguagem**. Programa de Pós-graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo. Ano 9, n. 14, jul-dez de 2006.

SAVIANNI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade: **Revista de Ciência de Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol.28, nº100- Especial, 2007. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20/10/2008.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. TOMMASI, L. de WARDE, M.J., HADDAD, S (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, São Paulo: Cortez. 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. TOMMASI, Livia de WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.