



Política de formação de professores: variação do *locus* de formação e a experiência do CEFET-RN

Teachers' formation policy: formation locus variation and the CEFET-RN experience

Luzimar Barbalho da Silva

Centro de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O artigo discute as diretrizes da política de formação inicial de professores implantada no Brasil na década de 1990. Essas diretrizes trouxeram novos direcionamentos e exigências, tanto para as instituições formadoras quanto para a formação docente. Analisa ainda a ampliação e a variação do *locus* de formação, criticada pelos educadores por possibilitar modelos diferenciados e flexíveis, que têm levado a uma formação mais técnica e instrumental em detrimento de uma sólida formação teórico-prática. E revela, por outro lado, que de modo geral os Centros Federais de Educação Tecnológica como espaço de formação de professores, priorizaram os aspectos quantitativos, a otimização dos recursos e a instrumentalização da formação mesmo que sob o discurso da qualidade do processo educacional. Diferentemente dessa realidade a operacionalização dessa política no CEFET-RN privilegiou um modelo formativo, que aliou a pesquisa, a extensão e o ensino, garantindo a especificidade de uma sólida formação, a articulação teoria e prática e o senso de investigação, características necessárias à formação de um professor comprometido com a qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Diretrizes para a formação. *Locus* de formação.

Abstract

The present article discusses the directives of the policies of the initial teachers' formation introduced in Brazil in the 1990's. These directives have brought new directions and demands, both to the formation institutions and to teachers' formation. This work analyzes the enlargement and the variation of the formation locus, a topic criticized by the teaching educators for enabling different and flexible models which have taken to a more technical and instrumental formation to the detriment of a theoretical and practical solid formation. In a general way, the study reveals that the CEFET's use as a space of teachers' formation has given priority to the quantitative aspects, the optimization of the resources and the instrumentation of the educators' formation, even though under the speech of the quality of the educational process. Differently, the operationalization of this policy at CEFET-RN has favored a formative model, which has joined research, extension and teaching, guaranteeing the specificity of a solid formation, as well as the articulation between theory and practice and the sense of investigation, necessary characteristics to the formation of a devoted educator with the quality of public education.

Keywords: Initial teachers formation. Formation directives. Formation locus.

A política de formação inicial de professores implantada no Brasil na década de 1990 sob a influência dos organismos internacionais, provocou mudanças significativas e criou novas exigências no campo da formação, no sentido de atender às demandas do mercado de trabalho. Dentre essas mudanças, ocorreu a ampliação e variação do *lócus* de formação, estendendo-se essa missão, que até então era de domínio das universidades, para ser realizada em uma diversidade de instituições de categorias administrativas diferenciadas, como os Institutos, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Faculdades, dentre outras. Essa medida teve uma grande repercussão no desenho que assumiu a formação de professores no País, originando modelos de formação diferenciados, flexibilização curricular, redução de carga horária e predomínio da prática sobre a teoria, aspectos que não têm contribuído para uma sólida formação e nem para a profissionalização docente.

Este artigo tem como finalidade analisar a forma como essa política de formação de professores foi sendo implementada no País, no contexto mais amplo da reforma educacional, com reflexos diretos na organização das instituições públicas federais, especialmente no interior dos CEFETs, que, de suas funções técnico-profissionalizantes, passaram a se estruturar para ministrar cursos superiores de formação de professores para a educação básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como campo empírico a política de formação implantada no interior do CEFET-RN.

O trabalho apresenta-se estruturado em três partes: em primeiro lugar faz uma breve consideração sobre as diretrizes para a política de formação de professores implementada no Brasil a partir de 1990; em segundo lugar discute a variação do *lócus* de formação de professores fazendo uma retrospectiva dos espaços formativos desde as escolas normais até os centros de educação tecnológica; por último, analisa essa formação no interior dos Centros de Educação Tecnológica, com destaque especial para a Licenciatura de Geografia do CEFET-RN.



1 A política de formação de professores no contexto da Reforma Educacional

Na atual, conjuntura marcada por profundas mudanças sociais e políticas, nas quais as tecnologias da comunicação e da informação despontam como fundamentais para o processo de desenvolvimento dos países, o conhecimento e a educação são concebidos como mola propulsora na superação das desigualdades sociais e uma estratégia indispensável para a inserção dos países no mercado competitivo globalizado.

Essas mudanças nas formas de organização do capitalismo são acompanhadas de alterações substantivas na função do Estado, que passa por uma profunda transformação, com repercussões no campo educacional e no campo da formação de professores. Exige-se o redimensionamento da educação, ocasionando um processo de reformas educacionais, que, na maioria dos países em desenvolvimento, e em especial no Brasil, assume características de cunho financeiro, baseadas na racionalidade dos processos educativos e no corte dos gastos públicos dos serviços educacionais.

Segundo as autoras Tommasi (2003) e Vieira (2001), as mudanças no interior das instituições educativas são orientadas por políticas educacionais que seguem as mesmas diretrizes da reforma do Estado, ou seja: a focalização, que prioriza a educação básica em detrimento dos outros níveis de ensino; os programas de privatização, que permitem a terceirização dos serviços; os estabelecimentos de parcerias e o crescimento do espaço privado nos outros níveis educacionais; e, por fim, a descentralização dos serviços em todas as instâncias educacionais.

A formação de professores desponta, nesse contexto, como condição de renovação e elevação da qualidade da educação básica, e se encontra na pauta das agendas internacionais e nacionais para a educação. Dentre os organismos internacionais que exercem importância na definição da agenda da política de formação de professores, destacam-se o Banco Mundial (BM), como principal financiador e regulador das reformas educacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Essas instituições propõem, por meio de um Projeto pedagógico homogêneo (para a América Latina e Caribe), uma política de profissionalização dos espaços educativos, do ensino e dos professores.

Nesse sentido, a política de formação recomendada por esses organismos enfatiza uma formação pragmática (com aproveitamento das experiências anteriores dos professores), incentiva a certificação. Em consequência, propõe a formação em serviço e continuada, com o uso dos recursos da educação a distância; a articulação entre a formação inicial e continuada; e a valorização da remuneração docente, por meio de incentivos e bonificações, tendo como parâmetro a participação docente e a formação por competência.

Na análise dos documentos desses organismos, é possível evidenciar que todos apontam a necessidade de profissionalizar os professores e, como estratégias de formação, ressaltam os programas especiais de capacitação de fácil acesso, associando-os e adequando-os aos esquemas de incentivos e de desempenho, provocando mudanças significativas no cotidiano escolar.

Nas políticas implantadas no Brasil, nas últimas décadas, é possível perceber a estreita articulação entre essas orientações e as determinações dos documentos nacionais. Alguns desses documentos constituem os marcos da reforma educacional no Brasil de 1990. Entre eles, merecem destaque o Plano Decenal da Educação para Todos (1993–2003), que contempla, além de outras diretrizes, a articulação da ação das universidades no sentido de rever a formação do magistério e identificar formas de acesso ao ensino superior dos professores em exercício no ensino fundamental e a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996 que determina que a formação inicial deve acontecer em educação superior, com cursos de licenciaturas para o professor que for atuar na educação básica.

Nesse contexto, o professor é identificado como o principal agente na condução dos processos educativos, responsável, em grande parte, pelo sucesso da escola, ocorrendo a centralidade na importância desse profissional e, conseqüentemente, a definição da política de formação sob o seguinte tripé: novo perfil profissional, novo modelo de formação, e redefinição e ampliação do *lôcus* de formação a partir da publicação da LDB nº 9.394/1996. Essa Lei define os Institutos Superiores de Educação, os Centros de Educação e as Faculdades (incluindo também outras instituições) como *lôcus* de formação de professores em nível superior para atuar na educação básica.



Decerto, há um consenso de que é preciso formar, em nível superior, o grande contingente de professores que atua no sistema. Em função desse propósito, a LDB (Lei nº 9.394/96) estabeleceu um prazo de dez anos para atingir tal meta. Essa exigência ampliou os modelos e os espaços da formação de professores, uma vez que a reforma, nesse campo, permite a realização de cursos fora do espaço restrito das universidades, levando à proliferação de cursos que pelos seus formatos não garantem a melhoria da qualidade do ensino e nem uma sólida formação, considerando-se que, em sua maioria, se constituem em cursos rápidos e de baixo custo.

Segundo alguns estudiosos, dentre eles Castro (2005), Freitas (2003), Küenzer (1999), o modelo de formação inicial de professores, proposto na política e nas diretrizes da última década, encontra-se fundamentado pela concepção técnico-profissionalizante, o que justificaria o fato de o governo buscar os Institutos e os Centros de Educação como *locus* dessa formação. As autoras apontam, ainda como conseqüências da reforma no campo da formação de professores, o aprofundamento da concepção técnico-instrumental na formação, a diversificação e diferenciação das instituições de formação, e a expansão e privatização do ensino superior. É preciso considerar que esse modelo de formação em implantação vai de encontro ao projeto proposto pelos profissionais da educação, que, historicamente, lutaram pela formação de qualidade e por uma política global de formação e valorização do magistério.

O modelo de formação de professores, que desponta dentro dessa lógica, adota princípios de flexibilidade e de produtividade sintonizados com as atuais mudanças sociais e expressos em diferentes documentos oriundos de reuniões e conferências que congregaram representantes de todos os países, em especial dos países da América Latina.

Para Vieira (2001), a interferência dos organismos internacionais na educação atual, não só no Brasil, mas nos países em desenvolvimento (precisamente nos países da América Latina e Caribe), pode ser entendida a partir das seguintes variáveis. A primeira variável diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993) e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, que contemplam pautas de interesses comuns discutidos por Ministros de Educação desse

continente. Nesses encontros, são elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários dos diferentes acordos firmados. O Brasil, por se fazer representar em todos esses eventos, torna-se sócio da agenda definida em tais ocasiões.

A segunda variável leva em conta a articulação da educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à Teoria do Capital Humano, o que se firma a partir da chamada revolução do conhecimento, que assinala a centralidade do papel exercido pela educação na definição de um novo panorama mundial. Discutindo a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento, Frigotto (2000) adverte que, nessa "sociedade do conhecimento" em que se vive, a Teoria do Capital Humano é reeditada englobando novas características, próprias de uma economia globalizada e que, por sua peculiar natureza, passa a exigir das pessoas novas competências e qualificações, para que elas possam inserir-se no mercado de trabalho, competindo, de forma igualitária, com outros concorrentes. Essa nova interpretação ideológica busca justificar as relações de poder e de exploração.

A terceira variável destaca a atuação do Banco Mundial, que vem se tornando uma significativa agência de recursos financeiros para a área da educação nos últimos anos. O BM tem sido mencionado como o principal financiador e regulador das reformas educacionais nos diferentes países em desenvolvimento. Sua crescente importância, nesse contexto, deve-se ao fato de sua marcante presença como agente financeiro de projetos de desenvolvimento, a ponto de acumular, até o ano fiscal de 1994, um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos, totalizando mais de 3,5 mil projetos. Também vale destacar seu papel estratégico na reorganização da ordem mundial, via incentivo às políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento.

No campo da formação de professores, as atuais diretrizes, na sua maioria, oriundas dos organismos internacionais, evidenciam elementos que privilegiam uma formação mais técnica e instrumental, o que, segundo Veiga (2002), é capaz de formar apenas um tecnólogo do ensino. Essa perspectiva de formação desconhece o professor como sujeito e construtor de seu próprio conhecimento e como um ser capaz de pensar criticamente o seu papel social.



2 Os diferentes *lôcus* da formação de professores: das escolas normais aos centros de educação tecnológica

Na história da formação de docentes, vários espaços e instituições serviram a esse propósito, dependendo da época e do contexto histórico. No entanto, nunca os modelos e as instituições foram tão diversificados como agora.

Para Kullo (2000), os cursos de formação de professores no Brasil emergiram a partir das escolas profissionais e das Escolas Normais e foram estruturados, primeiramente, sob forma de aulas e cadeiras, em estabelecimentos isolados com o objetivo de formar os quadros burocráticos necessários à vida social naquele momento. Posteriormente, foram transformados em escolas profissionais, também isoladas e de caráter cultural-humanístico, exclusivamente para formar os profissionais liberais. Conforme registra Kullo (2000), essas escolas profissionais, subseqüentemente convertidas em faculdades, foram embrionárias da universidade brasileira e, indiretamente, dos cursos de formação de professores, pois em função dessas escolas constatou-se a necessidade de formar os professores para atuarem no sistema de ensino profissionalizante.

Tal conscientização ocasionou o aparecimento das Escolas Normais, a partir de 1880, as quais, geralmente, funcionavam como anexos dos Institutos já existentes. Posteriormente, as Escolas Normais assumiram um caráter de ensino secundário, exercendo a função de formar os professores para atuarem nos níveis elementares da educação. À Faculdade de Educação, curso de nível superior, cabia a responsabilidade pela formação de professores para atuarem na educação de nível médio.

Em 1931, sob a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, Getúlio Vargas, pelo Decreto nº 19.851 de 1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras), instituiu o regime universitário do ensino superior no Brasil. Por tal decreto, a Faculdade de Educação e as demais foram organizadas em centros, enquanto que os institutos e as Escolas Normais continuaram a desempenhar suas funções na formação de professores no nível secundário.

A princípio, os cursos de magistério nas escolas normais eram de quatro anos. A partir de 1933, com a promulgação do Código de Educação,

eles passaram a ter uma duração de três anos até 1968, quando, já no governo militar, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961), a formação de professores nas Escolas Normais voltou a ter quatro anos, agora dividido em duas etapas: nos primeiros dois anos, seria dada uma formação geral, como se fazia com os demais cursos do então Ciclo do Ensino Secundário (atual Ensino Médio); nos dois últimos anos, os alunos receberiam a formação pedagógica. Esse novo formato começou a funcionar em 1969, permanecendo até o ano letivo de 1974.

No final da década de sessenta, e durante toda a década de setenta, as políticas oficiais se apoiavam no binômio Segurança e Desenvolvimento, com base na ideologia nacionalista fundamentada na possibilidade de o Brasil se tornar uma grande potência via desenvolvimento. Em decorrência dessa influência ideológica e da crescente expansão industrial, a qual exigia trabalhadores mais qualificados, foram delineadas políticas educacionais, pautadas na ideologia e na organização escolar tecnocrata americana.

Essas mudanças tiveram ressonância no campo da legislação de ensino com a promulgação da Lei 5.540/1968 e da Lei 5.692/1971. A primeira direcionou a reforma universitária de 1968, dando um novo formato à organização do ensino superior; e a segunda imprimiu ao Ensino de 1º e 2º Grau (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente) um caráter técnico-profissionalizante.

Com as Leis 5.540/68 e 5.692/71, o *locus* de formação de professores foi claramente definido: a universidade ficou com a responsabilidade de ministrar os cursos de Licenciaturas (especializações nas diferentes áreas), com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino das últimas séries do nível fundamental e médio; as Escolas oficiais e particulares responderiam pelos cursos de Magistério profissionalizante de nível médio, que objetivavam formar o professor polivalente para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Kullo (2000), a partir de 1971, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5.692/71, as escolas normais foram substituídas pelos cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério, perdendo, com isso, sua identidade. Discutindo a problemática da formação de professores no Brasil, Medeiros (2005), apoiada nas contribuições teóricas de Lima



(2001), destaca que, até as décadas de 1970 e 1980, a formação de professores no Brasil caracterizou-se por uma tendência conteudista e tecnicista e que a Lei 5.692/71 reforçou a desvalorização do magistério, em especial dos professores do ensino fundamental.

Medeiros (2005) destaca ainda que os modelos de formação docente adotados no Brasil, durante muito tempo, tiveram como referência os modelos europeus, principalmente os franceses, os quais justapõem teoria e prática. Nesses processos de formação, o primeiro ano do curso restringe-se à preparação teórica, visando a um concurso de exigência exclusivamente teórica; a prática e a preparação pedagógica ficam para a segunda parte do curso, refletindo as divergências e desavenças na definição da política de formação docente no Brasil. Segundo essa autora, sempre há uma luta política acirrada na definição dos modelos e cursos de formação de professores. Essa situação também é constatada no contexto dos anos noventa, segundo a autora:

Ao olharmos o caso brasileiro, a formação docente enfrentou nas últimas décadas, dificuldades nas relações entre as agências formadoras, as ações implementadas pelo Estado, a prática pedagógica, ou seja, os aspectos político-sociais que envolvem a maneira como o docente se forma. Reafirmamos que os choques de interesses trouxeram prejuízos na relação teoria-prática, no desenvolvimento do trabalho docente e na qualidade do ensino. (MEDEIROS, 2005, p. 75).

Essas discussões influenciaram na reformulação dos cursos e na ampliação dos *lôcus* de formação de professores, refletindo em uma seara de disputas e desencontros no campo da política educacional. Dessa forma, as propostas curriculares para a formação são explicadas com base no discurso oficial e nas ações efetivadas pelo governo, sem uma discussão ampla com a sociedade, as agências formadoras ou mesmo com os próprios docentes.

Discutir a formação de professores nos Institutos Superiores e nos CEFETs implica, segundo Mello (2004), situar a questão num debate mais amplo, que vem acontecendo ao longo do tempo, em torno de três tendências: a tendência que defende o *lôcus* de formação de professores como devendo ser exclusivo das universidades; a tendência que coloca os institutos especializados de nível superior como sendo o espaço ideal para a formação, uma vez que estes estão sintonizados com as demandas da realidade escolar e

educacional; e uma terceira tendência que defende a mediação, pois entende como ideal a parceria entre as universidades e as outras instituições.

A vertente que advoga a universidade como lócus de formação entende que os conhecimentos decorrentes de uma sólida formação acadêmica e o espírito crítico desenvolvido no âmbito universitário são suficientes para preparar os professores para enfrentar os desafios da prática pedagógica do cotidiano. Por outro lado, alerta para o risco de as instituições alternativas (institutos, centros de educação, faculdades isoladas e outras) oferecerem uma formação docente superficial e desarticulada em termos das descobertas científicas.

A vertente que defende a formação de professores em Institutos argumenta que a formação acadêmica, apesar de ser de extrema relevância, não é suficiente para a formação profissional, pois estaria a universidade mais preocupada em formar o acadêmico pesquisador². O grupo que defende a mediação acredita nos benefícios de uma parceria firmada entre as universidades e outras instituições de ensino, considerando que, por esse meio, haveria condição de se formar bons profissionais e, portanto, se estaria contribuindo para a construção da democracia e da modernidade do mundo atual.

A ANFOPE insiste na necessidade de definição de uma política nacional global para a profissionalização do magistério, uma preocupação que vem sendo construída há quinze anos, desde a criação, em 1983, da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Para esta última, uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente, e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, e a formação continuada, na busca por uma educação pública gratuita de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares (FREITAS, 1999).

Acredita-se, portanto, que o foco do debate sobre a formação de professores não se deva restringir à questão da mudança do lócus em que se desenvolverá esse processo, mas, sim, a suas implicações para o campo da política e do currículo dos cursos de formação de professores, à compreensão que têm os profissionais da educação acerca dessa questão e como têm se organizado para participar desse debate, construindo propostas coletivas



e interferindo de forma significativa na definição da política de formação de professores.

Para Küenzer (1999), a definição do *locus* e o formato das diretrizes governamentais para a formação de professores, nos anos noventa, em que foram determinados os Institutos Superiores de Educação³ como *locus* de formação, deram-se no contexto em que, provavelmente, as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho e as políticas educacionais não eram ainda suficientemente compreendidas pelos professores de educação média e profissional. Isso facilitou a implantação dessas políticas, advindas dos interesses neoliberais, por meio de um consenso buscado pelo governo no interior das instituições formadoras. Nesse sentido, ressalta a autora:

Talvez essa pouca clareza explique, em parte, a cena inusitada, para não dizer dramática, vivida pelos professores e suas organizações nos últimos dois anos, que protagonizaram um desordenado processo de construção de propostas, uns aderindo, outros resistindo, outros se deixando usar ou sendo usados, por inércia ou ingenuidade, que culminou com a aprovação de um modelo de formação que em nenhum momento esteve presente nos debates. Assim é que a proposta de estabelecer os Institutos Superiores de Educação como instituição responsável pela formação de professores dos vários níveis e modalidades acabou por se estabelecer, sem uma ampla discussão, formulando um modelo que deixou a maioria atônita, e que certamente não incorpora os poucos consensos que haviam sido estabelecidos ao longo do debate dos últimos anos. (KUENZER, 1999, p. 2).

Na visão da autora, em termos mais realistas, o que de fato contribuiu para a implantação da política de formação do governo não foi somente a falta de clareza dos professores sobre as questões políticas de fundo que embasavam as políticas de formação, mas, sobretudo, as divergências internas entre os especialistas em pedagogia, somadas à falta de organicidade com os diferentes fóruns das licenciaturas, que, sequer, entre si, revelavam posição consensual; de modo que foi possível ao governo, apoiado nas posições não-hegemônicas, que lhe eram favoráveis, usar a desorganização a seu favor.

Esse movimento termina por provocar a segmentação da classe de educadores e a conseqüente fragilização do poder de luta da categoria por

uma concepção de formação sócio-histórica de educador, tendo a docência como base comum nacional nos currículos de formação, proposta construída coletivamente, desde 1983, e mantida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A variação do lócus de formação de professores fez-se sentir com a promulgação da LDB/1996, no artigo 63, que cria os Institutos Superiores de Educação e define as suas funções. Essa proposição é ratificada pelo Decreto nº 2.307, de agosto de 1997, o qual estabelece que as Instituições Superiores de Ensino possam assumir diversos formatos: universidades, faculdades, centros universitários e institutos superiores ou escolas superiores, mantendo-se a exigência da pesquisa apenas para as universidades.

Nesse processo, ocorre a diferenciação entre os professores formados pelas universidades e os professores formados pelos institutos e demais instituições, uma vez que essas instituições fundamentam seus currículos para a formação prática. Enquanto a pesquisa e a extensão ficam, ainda que de forma minimizada, vinculadas à formação obtida nas universidades.

Na hierarquia, as universidades são instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial, devendo ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovado pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. A diferença, como observa a Folha de S. Paulo (17/97), é que não precisam se dedicar à pesquisa, mas devem ter Excelência de ensino. (AGUIAR, 2003, p. 207).

Segundo Freitas (2003), os Institutos Superiores de Educação se caracterizam como técnico-profissionalizantes e têm como finalidade a formação de professores com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, retirando-se a articulação ensino e pesquisa. Corroborando com esse pensamento, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) enfatiza que os Institutos Superiores priorizam a prática/saber fazer, e que estariam, teoricamente, em acordo



com a política de formação proposta pelo Banco Mundial, fato que explicaria a determinação dessas instituições e dos CEFETs como *lócus* de formação de professores.

A definição, portanto, dos Centros Federais de Educação Tecnológica como *lócus* de formação de professores seguiu a mesma lógica dos Institutos Superiores de Educação, fundamentada na racionalização dos processos e dos custos.

Assim, pelo Decreto nº 8.711/1993, o presidente da República determina o oferecimento de educação tecnológica com o objetivo, dentre outros, de ministrar ensino em grau superior de licenciatura, com vistas à formação de professores especialistas do ensino técnico e tecnológico.

Em seguida, o Decreto nº. 2.406/1997 amplia o raio de atuação dos CEFETs, quando, no seu Art. 4º, reafirma que “[...] os Centros Tecnológicos têm por objetivo ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica.” (DECRETO Nº. 2.406, 1997, p. 2).

Essa tendência de criação de cursos para a formação de professores não se faz consenso no contexto educacional. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), como representante dos professores de cursos superiores, critica a proposição definida na Lei 9.394/96 e no Decreto nº 2.406/97 e regulamentada pelo Parecer CNE nº 2/97, no contexto das políticas de formação.

Para a ANDES, o Decreto nº 2.406/97 retoma os cursos de capacitação de docentes do ensino profissional das décadas de 1970 e 1980, denominados Esquema I e II, pois a Lei propugna cursos de licenciatura plena para os detentores de diploma do ensino médio e, para os detentores de diploma de nível superior, a formação pedagógica específica correspondente a sua área de atuação.

Essa entidade adverte quanto ao fato de que a diversificação de instituições formadoras leva à multiplicidade de modelos de formação, seja no que tange aos tipos de cursos, aos currículos, à carga horária e, principalmente, ao perfil do profissional da educação, terminando por derivar hierarquizações.

Com o Decreto nº 2.307, de 15 abril de 1997, do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorre a reclassificação do sistema federal de ensino. A decisão do governo Federal de promover essa formação superior para os professores não parece uma tentativa no sentido de alcançar a qualidade da formação docente; funciona, em termos concretos, como uma forma ideal de obter dados quantitativos, para elevar sua performance, frente às exigências do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. O crescimento, de forma desordenada, dos cursos de formação, de acordo com Catani e Oliveira:

[...] caracteriza-se, sobretudo, pela diferenciação do perfil das IES e pela diversificação e flexibilização da oferta, o que tende a se aprofundar, nos próximos anos, em razão das políticas de ajustamento do sistema ao crescimento da demanda e ao atendimento das exigências do mercado. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 49).

112

Segundo Küenzer (1999), para se ter clareza desse processo, há necessidade de entendê-lo no contexto da mudança da organização do trabalho taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível, em que novas exigências dos processos de trabalho vão exigir novo tipo de formação e, conseqüentemente, outras demandas educacionais para o processo de formação.

Essas novas demandas exigem que o professor seja muito mais do que um mero animador competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos e organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver-lhe as capacidades de comunicação, análise, síntese, crítica, leitura e interpretação não só do texto objeto de estudo mas da realidade circundante. Enfim, o professor deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para a assunção de uma postura científica.

Nesse contexto, exige-se uma sólida formação; mas não é isso que acontece. Consta-se, mesmo na LDB, uma tendência para uma formação mais pragmática com foco no conceito de competências, estas entendidas como capacidades demonstradas na ação, o que implica a valorização dos



conhecimentos da experiência. O projeto de reforma para a formação de professores é circunscrito ao campo do pragmatismo, colocando-se, portanto, na contramão das aspirações que historicamente têm marcado as reivindicações do movimento docente, como o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir na escola e transformar as condições desta, bem como a situação da educação e da sociedade.

Nessa perspectiva, a tendência de formação delineada na LDB (Lei 9.394/96), para Cabral Neto e Castro (2005), está em desacordo com a perspectiva de formação docente defendida pelos educadores progressistas e, também, com aquela apresentada pelo próprio MEC, nos referenciais para a formação de professores.

Esses autores assinalam que a formação do professor deve compreender os fundamentos das ciências, uma visão ampla dos saberes, uma reflexão sobre a prática docente, e se orientar pelas demandas da escola e de seus alunos, não por programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

Comparando as orientações dos documentos oficiais (os quais serviram de base para a reforma no campo da política de formação de professores) com o cenário de expansão acelerada dos cursos de formação no Brasil, pode-se dizer, em concordância com Oliveira (2002), que a reforma, quantitativamente, tem sido exitosa. No entanto, resta saber se, qualitativamente, esse modelo de formação tem contribuído para uma melhoria no cotidiano do professor, para a sua profissionalização e para um maior comprometimento com o seu trabalho.

No nosso entendimento, a reforma em curso almeja mais do que uma simples reorientação curricular ou uma mudança no lócus da formação: não apenas por estabelecer que a universidade já não é mais o lugar preferencial da formação, mas porque, mesmo situados no interior das universidades, os cursos devem ser organizados de acordo com os princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 9/2001 e na Resolução CNE/CP 01/2002, que lhes impõem uma racionalidade distinta daquela que historicamente tem caracterizado as formações universitárias.

É importante considerar, ainda, que a diversidade que vem assumindo a formação de professores nas várias realidades locais cede lugar à fragmentação e à ausência de marcos identitários. Tal fato impossibilita a construção de uma *base comum nacional* (tão perseguida pelos órgãos de classe, como ANFOPE e ANDES), considerada como condição necessária para o compartilhamento de um projeto político de formação, cuja centralidade resida em uma concepção de professor/a como profissional engajado com as questões de seu tempo e não apenas como profissional eficiente, cujas ações performáticas moldam-se em função de uma perspectiva tecnocrática de educação.

3 O CEFET–RN: *Lócus* da formação de professores da Educação Básica

No início da década de 1980, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira e com a crise da organização do trabalho taylorista/fordista e a sua substituição pelo modelo denominado de acumulação flexível, grandes modificações foram realizadas no campo da educação brasileira, refletindo-se em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 1994, o presidente Itamar Franco assinou a Lei nº. 8.948, de 08/12/94, transformando as Escolas Técnicas em Centros de Educação Tecnológica – CEFETs; dessa forma, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, pelo Decreto s/n de 18 de janeiro de 1999, (assinado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso), transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET–RN) e amplia sua oferta nos níveis e modalidades de ensino na educação profissional.

A partir de então, coloca-se ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte a missão de trabalhar também com a educação superior, em especial com a educação tecnológica. Portanto, o redimensionamento da missão dos CEFETs deve ser compreendido no contexto da reestruturação da educação superior, em que o governo procura efetivar uma das metas da reforma: a expansão da rede de ensino superior, disseminando-se a crença na oferta dos cursos superiores de tecnologia, tanto nos CEFETs quanto em outras instituições públicas e nas instituições privadas,



como modalidade prioritária para a expansão do ensino superior no País, constituindo a base da reforma em implantação.

A Análise do GTPE/ANDES-SN do Anteprojeto de Lei da Educação Superior do MEC (versão de dezembro de 2004), ressalta que, segundo os encaminhamentos da Reforma da Educação Superior, os cursos superiores de tecnologia, que constituem a chamada educação profissional de nível tecnológico, são modalidades de Ensino Superior Não-Universitário (ESTNU) as quais vêm sendo defendidas pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina. O referido texto enfatiza ainda que esse modelo de educação de nível tecnológico, que a reforma conduzida pelo MEC/Banco Mundial propõe, é de curta-duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, "flexível" e em conformidade com as demandas imediatas e restritas do mercado. Conforme destaca o documento,

[...] a prioridade aos cursos de tecnólogos expressa a continuidade de uma política de dualidade na educação básica e da expansão desta dicotomia ao nível superior mediante o intento de constituição de modalidades de cursos e instituições de ensino superior alternativos ao modelo universitário pleno caracterizado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2005, p. 109).

115

Para Ramos (1996), a cefetização refletiu as políticas que atenderam às diretrizes traçadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a égide do ideário neoliberal, para a educação profissional, quais sejam: redução significativa de seus custos e implantação de programas de capacitação de massa em detrimento da formação profissional plena e integrada ao nível médio. Essas modificações trouxeram profundas mudanças no interior do CEFET-RN, tais como a reestruturação do espaço físico e a reorganização do currículo.

As principais mudanças introduzidas pela reforma educacional, na década de 1990, em relação à organização do CEFET-RN (além da separação do Ensino Médio da Educação Profissional de nível técnico), concernem à implantação dos cursos de formação de professores, e à ampliação de

sua atuação em níveis da educação profissional, a exemplo da educação tecnológica de nível superior e técnico de nível básico.

De acordo com o atual Projeto Político-Pedagógico (2004), o CEFET-RN tem por função social:

A formação do trabalhador-cidadão nos diferentes níveis de educação profissional, compreendendo o básico, o técnico e o ensino superior na área tecnológica, além do ensino médio e da formação de professores, através de um processo de apropriação e de geração de conhecimentos científicos e tecnológicos visando a uma atuação competente e ética no mundo produtivo, no campo da pesquisa e na prestação de serviços à população, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 2004, p. 4).

Vale salientar que o processo de reestruturação dos CEFETs acontece num contexto contraditório e de tensões frente à relação educação e trabalho e às novas demandas do mercado de trabalho. Sobre essa questão, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) expressa o seguinte entendimento:

A reestruturação dos CEFETs acontece no contexto de uma reforma da educação superior, encaminhada de maneira segmentada pelo governo federal, que coloca em risco o caráter público das instituições federais de ensino, com sérios desdobramentos para os centros de educação profissional e tecnológica (CEFETs), no que se refere a sua natureza e a seu funcionamento. A concepção de educação subjacente à reforma para a educação profissional e tecnológica, a partir da década de 1990, no Brasil, se insere no contexto da hegemonia das políticas neoliberais e se afina à política de redução das funções e do papel do Estado, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional. (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2005, p. 127).

Nesse documento, faz-se alusão ao fato de que, desde 2004, o presidente brasileiro, Luís Inácio Lula da Silva, vem promovendo debates, e reunindo argumentos com o objetivo de firmar princípios, definir diretrizes e estabelecer normas para redimensionar a educação superior no País,



vez que essa é concebida no contexto das políticas como fator estratégico para o desenvolvimento. Assim, o governo, reconhecendo o elevado grau de qualidade – a despeito das imensas dificuldades financeiras por que vem passando o sistema de educação superior no Brasil –, afirma a necessidade de expansão desse nível de ensino, inclusive fazendo jus à meta traçada no Plano Nacional de Educação (2001-2010), a qual determina que, ao final do período, sejam ofertadas matrículas, em cursos superiores, correspondentes a 30% da população de jovens entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2004).

Nesse processo de expansão, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte foi convocado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) a ofertar cursos de formação de professores, devido a sua experiência no campo da formação técnica e tecnológica. Essa determinação trouxe grande desafio para os dirigentes, uma vez que estes tinham de tomar uma decisão entre a determinação pelo órgão central (Ministério de Educação), que acenava com a perspectiva de recursos financeiros, e a reação dos professores, dos demais funcionários e do sindicato, que, por questões políticas e de organização estrutural, não aceitavam a situação posta. Entretanto, entre a reação da comunidade e a necessidade de assegurar recursos públicos orçamentários para o funcionamento da instituição (os quais vinham progressivamente diminuindo com o impacto das políticas neoliberais), prevalece a segunda opção.

Portanto, é nesse cenário que se dá a institucionalização da formação de professores, nos centros federais, mais como imposição dessas políticas no contexto das reformas do Estado e da educação brasileira. Com esses novos espaços de formação, o governo brasileiro busca efetivar a reforma educacional, impulsionada por questões financeiras vinculadas aos interesses e aos acordos dos órgãos internacionais. Segundo Aguiar (2003), as primeiras ações governamentais para viabilizar a formação de professores nos centros e nos institutos tiveram início desde a implantação do Plano Decenal de Educação para Todos 1993–2003, marco da reforma educacional no País, e que teve como base a experiência dos Institutos Universitários de Formação de Mestres da França.

O governo Fernando Henrique Cardoso, portanto, tinha a condição real de viabilizar a política de formação pragmática, focada na gestão dos recursos orçamentários e no mercado globalizado, e pelo Banco Mundial, dentre outros, criando um sistema de formação alternativo a partir da ex-

periência externa ao País e de experiências das instituições de educação profissional. Verifica-se, nesse sentido, o desrespeito à cultura existente no interior das instituições, assim como a negligência quanto às condições objetivas da Instituição. Assumido o desafio, o CEFET-RN delimitou sua atuação na oferta dos cursos na área de Ciências da Natureza e Matemática (Licenciatura Plena em Física) e na área de Ciências Humanas (Licenciatura Plena em Geografia).

Na área das Ciências da Natureza e Matemática, o CEFET-RN optou por oferecer o curso de Física, baseado no fato de se constatar uma grande carência de professor de Física na rede estadual de ensino, conforme atesta pesquisa realizada em 2000, junto à Secretaria de Educação e do Desporto do Estado do Rio Grande do Norte e ao Departamento de Física da UFRN, no processo de diagnóstico local para a definição das áreas de formação em que a Instituição iria atuar.

Quanto à opção pela área de Ciências Humanas, com a Licenciatura Plena em Geografia, as razões pelas quais se escolheu esse curso, na sua maioria, são de ordem política e administrativa (internas à Instituição), mas também se trata de uma decisão influenciada por fatores externos. Outras razões que justificaram a presença desse curso, reveladas no projeto inicial, apontam para a tradição, a experiência educacional, as instalações, os equipamentos e o pessoal qualificado (em nível de mestrado e doutorado) como fatores que podiam contribuir com a formação de um novo profissional para atuar no ensino de Geografia. Além disso, a Instituição oferece cursos no âmbito da Educação Básica de nível médio e poderia servir de laboratório para os licenciandos desenvolverem suas atividades de prática profissional.

3.1 A Licenciatura de Geografia no CEFET-RN

O curso de licenciatura em Geografia do CEFET-RN caracteriza-se como sendo uma licenciatura plena presencial, com 3.566 (três mil quinhentas e sessenta e seis) horas-aula, organizadas em diferentes atividades acadêmicas e científicas. Dessa carga horária, 800 (oitocentas) horas são destinadas ao componente curricular Prática Profissional, que envolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o Projeto de Curso da Licenciatura em Geografia do CEFET-RN (2002), a estrutura curricular do



curso apresenta a organização dos conhecimentos em duas bases: a Base Científica Tecnológica Geral e a Base Científica Tecnológica Específica.

A primeira constitui o agrupamento dos conhecimentos científicos de caráter humanístico e pedagógico, considerados indispensáveis à formação global do professor. De acordo com o Projeto de Curso, busca-se romper com o distanciamento entre o saber pedagógico e o saber específico da área de conhecimento, propiciando uma fundamentação do saber pedagógico articulada com os conhecimentos específicos da área, considerados necessários à transposição didático-pedagógica, em sala de aula, pelo professor.

Na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, há uma intenção de romper com a dicotomia entre a formação pedagógica e a específica, pois, em torno da base geral científica, se articulam dois núcleos de conhecimento: o núcleo contextual e o núcleo estrutural. Naquele, englobam-se os fundamentos sociológicos, filosóficos, econômicos e legais da educação; as políticas educacionais e a gestão escolar; Arte e Educação, Didática aplicada; Educação para Alunos Especiais; Astronomia Observacional; Métodos e Técnica de ensino e Pedagogia de Projetos. No segundo núcleo (estrutural), são articulados os conhecimentos de cunho instrumental, como Leitura e Produção de Textos I e II; Informática Básica; Informática Aplicada; Instrumentos Tecnológicos e a Educação e Metodologia do Trabalho Científico.

Ainda articulada com a Base Científica Geral, encontra-se a Base Científica Específica, em que estão organizados, também em módulos, os conhecimentos específicos da Geografia, como: Fundamentos da Geografia, Geografia da população, Geografia Rural e Urbana, Geografia do Rio Grande do Norte, Geografia do Brasil, Geografia e Tecnologia, dentre outros.

Vale destacar que essa Base Científica Específica encontra-se também subdividida em dois recortes: o recorte ampliador do conhecimento e o recorte articulador. O recorte ampliador abrange os conhecimentos específicos de Geografia; o articulador encontra-se constituído de conhecimentos de outras áreas, como Química Geral, Física Geral, Ecologia e História das sociedades, que existem para facilitar o diálogo entre a Geografia e os outros campos de conhecimentos afins.

Na estrutura curricular do Curso, alguns módulos de conhecimentos procuram atender às preocupações postas na agenda de governo, no que diz respeito às políticas educacionais atuais, como, por exemplo, a Educação Inclusiva, no módulo de Educação para Alunos Especiais, o que, segundo os estudantes e a Coordenadora do Curso, tem representado um diferencial no Currículo, despertando a sensibilidade dos futuros professores para as dificuldades e possibilidades de se trabalhar em sala de aula com essa clientela. Os módulos de Arte e Educação e Antropologia procuram fundamentar os estudantes quanto aos princípios estéticos, éticos e políticos, que embasam o Currículo do Ensino Médio.

Ressalve-se, por fim, que, na estrutura do Curso, o componente curricular Prática Profissional encontra-se colocado como eixo articulador do Currículo, estando composto das atividades de pesquisa, extensão e ensino (Estágio Supervisionado). Esse componente foi instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e se constitui um componente inovador da formação por lhe serem atribuídas as possibilidades de articular as dimensões teórica e prática da formação inicial de professores.

120 Assim, de maneira geral, o Currículo da Licenciatura em Geografia do CEFET-RN apresenta alguns aspectos inovadores, embora se percebam as marcas da contradição do processo e da conjuntura atual, em que se tenta conciliar as vertentes pedagógicas mais progressistas com as de cunho conservador, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores.

Do ponto de vista teórico-pedagógico, as Diretrizes apresentam um direcionamento, de certa forma, coerente com as expectativas das representações de classes, pois se propõem dinamizar a formação, articular melhor a teoria e a prática, embora, do ponto de vista político, se possa considerá-las conservadoras e neoliberais pelo fato de adequarem a formação docente aos interesses do poder estabelecido.

O estudo realizado sobre a implantação dos cursos de formação de Geografia, no CEFET-RN demonstrou que o processo de implantação desses cursos no interior da instituição não aconteceu de maneira linear e muitas barreiras precisaram ser quebradas para que os cursos fossem implantados de forma a garantir uma formação mais sólida para os professores da educação básica. Embora a instituição guardasse seu caráter profissiona-



zante, o fato de possuir um corpo de professores bem qualificado, na sua maioria, politicamente comprometido, contribuiu para que a implantação dos cursos de formação de professores se desse em bases diferentes das propostas inicialmente colocadas nas diretrizes do MEC. O curso de licenciatura de Geografia (do citado centro de formação) tem desenvolvido uma prática pedagógica dinâmica, buscando formar o futuro professor numa perspectiva crítica a com um conhecimento mais amplo dos fenômenos educativos.

Considerações Finais

No contexto de reordenação do sistema capitalista, várias estratégias foram utilizadas como forma de adequar a sociedade às novas demandas do capital. No campo educacional, visto como central para o processo de desenvolvimento dos países e para a sua inserção no mundo globalizado, novas exigências são colocadas, sobretudo na formação dos profissionais para o mercado de trabalho. Nesse contexto, merecem destaques as reformas empreendidas para a formação dos profissionais da educação, pois a capacitação e a formação desses são percebidas como condição de mudanças qualitativas na educação, e em especial na educação básica.

As diretrizes da política de formação de professores, que foram implantadas a partir de 1990, tiveram como finalidade profissionalizar os professores e modificar os espaços de formação, a partir do fortalecimento dos centros e dos institutos de formação com o foco no aprender a fazer. O eixo do currículo deixou de ser o conhecimento para centrar-se num conjunto de competências que o professor em formação precisa desenvolver para atuar como profissional. A escola foi concebida como espaço privilegiado para a formação continuada e para a formação em serviço (por meio de programas curtos de capacitação, educação a distância e pelo uso de instrução programada), vistas como estratégias eficazes na melhoria da educação básica, entendida, esta última, como instrumento essencial para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza.

É possível identificar, nessas diretrizes, propostas inovadoras e alguns dos seus fundamentos se coadunam com os princípios sugeridos pelas identidades de classe, como ANFOPE, ANPED, como a defesa por uma maior articulação entre teoria e prática. No entanto, essas diretrizes são

contraditórias quando definem o *locus* de formação fora das universidades, viabilizando uma formação instrumental e pragmática.

Os centros tecnológicos, por seu caráter técnico-profissionalizante passaram a revelar-se ao Ministério da educação como instituições adequadas à formação de professores proposta por sua política; uma formação mais rápida, mais eficiente, menos dispendiosa. Nessa lógica, e considerando a necessidade de formar, em nível superior, todos os professores que estão atuando nos sistemas de ensino, o CEFET-RN, instituição com uma experiência quase secular na educação profissional, passou a oferecer cursos de formação de professores: licenciatura em Geografia e Física.

Um fator que contribuiu para que a estruturação dos cursos de licenciatura no interior do CEFET-RN assumissem uma configuração atual, mais dinâmica e que articulasse melhor a teoria e a prática foi a própria cultura organizacional do CEFET-RN, que propicia a existência de espaços coletivos de discussões pedagógicas. Nesses momentos, os grupos de professores debatem as questões cotidianas de sala de aula e as experiências pedagógicas, o que facilitava a construção de projetos didáticos, aulas de campo e outras atividades didático-pedagógicas coletivas de cunho interdisciplinar. Essas atividades têm contribuindo para a construção da identidade do corpo docente do CEFET-RN, em especial do curso de licenciatura em Geografia, constituindo-se em uma cultura de reflexão coletiva.

Evidencia-se que, apesar da adequada formação para exercer suas atividades, a implementação dos cursos de licenciaturas no CEFET-RN continua sendo um desafio para o corpo docente e para os que estão envolvidos direta ou indiretamente. No entanto, apesar de todas as dificuldades, considera-se relevante o CEFET-RN estar participando da ampliação do leque de oportunidade nos cursos de graduação de licenciatura no Estado do Rio Grande do Norte, não só pelo lado quantitativo mas, principalmente, pelo lado qualitativo, uma vez que se percebe um movimento dos professores em busca constante de sua qualificação.

Um outro aspecto positivo, que também merece destaque, é a percepção de uma mudança lenta e gradual na cultura pedagógica da Instituição, que, de eminentemente técnica, passa para uma cultura mais ampla, na medida em que, nas reuniões pedagógicas, os grupos de professores debatem as questões cotidianas de sala de aula, as experiências pedagógicas e a



constituição de projetos didáticos. Essa forma de trabalho coletivo no interior do CEFET-RN tem possibilitado uma maior participação dos professores na elaboração dos currículos propostos para os cursos de formação docente, o que garante a atualidade das propostas e a qualidade destas.

Dessa forma, apesar das críticas feitas ao *locus* da formação fora das universidades, por não privilegiar o ensino, a pesquisa e a extensão, a experiência do CEFET-RN aponta para um caminho possível de ser trilhado na formação de professores, garantindo a especificidade de uma sólida formação, a articulação teoria e prática, o senso de investigação, características necessárias à formação de um professor comprometido com a qualidade da educação pública.

Notas

- 1 Movimento surgido no Brasil em 1931, que se opunha à Escola Tradicional, reivindicando um ensino ativo, em que o centro do processo fosse o aluno. Nesse, destacaram-se os educadores brasileiros Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e outros.
- 2 Tardif (2002) destaca ainda que em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas “monodisciplinares”) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional. O autor cita como exemplo a experiência da América do Norte das “escolas associadas” no Quebec, e as escolas de desenvolvimento profissional nos Estados Unidos, que fundamentam a formação docente ligada ao meio escolar.
- 3 Esses têm sido caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante do magistério, em que a formação acontece com o foco na técnica, em detrimento da pesquisa e da extensão.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Construindo uma política nacional global de formação de profissionais da educação**. Caxambu: ANFOPE, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento II da Reforma da Educação Superior:** reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Plano Nacional de Educação** (2001-2010). Brasília: MEC, 2005.

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PARECER CNE Nº. 2, DE 7 DE JULHO DE 1997.** Regulamenta o curso de formação pedagógica de professores em regime de programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas do ensino fundamental, médio e educação profissional de nível médio. Brasília: MEC, 1997.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1/1999, 02 DE OUTUBRO DE 1999.** Dispõe sobre as diretrizes para a Formação de Professores nos CEFETs. Brasília: MEC, 1999.

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **PARECER CNE/CP 009/20018 DE MAIO DE 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: MEC, 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1 DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.** Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: MEC, 2002.

_____. DECRETO Nº. 2.406/97, 19 DE DEZEMBRO DE 1997. Amplia o raio de atuação dos CEFETs, cursos de formação de professores e especialistas e programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação. Brasília: **Diário Oficial [da] União.** Brasília, 1997.

_____. DECRETO Nº. 3.276/99, DE 06 DE DEZEMBRO DE 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União.** Brasília, 7 dez. 1999.

_____. LEI Nº 9.394/96 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.

_____. DECRETO Nº. 8.948, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1994. Transforma as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] União.** Brasília, 8 dez. 1994.

_____. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Projeto de curso da licenciatura de geografia do CEFET-RN.** Natal: CEFET, 2002.

_____. CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Projeto político pedagógico.** Disponível em: <<http://www.cefetrn.br>> Acesso em: 12 set. 2004.



CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **A formação de professor no contexto das reformas educacionais**. Natal: EDUFRN, 2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio. (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Política de educação a distância**: uma estratégia de formação continuada de professores. Natal: EDUFRN, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 28-46, ago. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-34, dez. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos desafios para a formação de professores. **Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana**, Niterói, v. 2, n. 12, p. 9, 2000.

KÜENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 68, p. 40-47, dez. 1999.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio**: novo locus? São Paulo: Annablume, 2000.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua. In: LIMA, Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos**: formar? Titular? Profissionalizar? 2005, 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAMOS, Marise. Reforma da educação profissional: uma síntese da (a) diversidade estrutural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19., 1996, Caxambu. **Resumo...** Caxambu: ANPEd, 1996.

SINDICATO NACIONAL DOS DISCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Análise do anteprojeto de lei da educação superior do MEC, versão de dezembro de 2004.** Brasília: TPE/ANDES -N., 2005. (Publicação do Grupo de Trabalho de Política Educacional).

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Victor Henrique. (Org.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores: política e debates.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

Ms. Luzimar Barbalho da Silva
Centro de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
Integrante da Base de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação
E-mail | luzimar_1@yahoo.com.br

Prof^a. Dr^a. Alda Maria Duarte Araújo Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Integrante da Base de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação
E-mail | alda@digi.com.br

Recebido 23 maio 2007

Aceito 23 out. 2007