

Política de formação de professores: o PROBÁSICA – UFRN e a formação profissional

Teachers formation policy: PRÓBASICA – UFRN and the professional formation

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo aborda a temática da política de formação de professores em serviço, expressa pelo Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA – UFRN) desenvolvida no Município de Parnamirim (RN). Objetiva analisar a contribuição da política de formação inicial para a formação profissional dos professores. Foram utilizados procedimentos relacionados à pesquisa bibliográfica, análise documental, observação, entrevista semi-estruturada e questionário-roteiro. Constatamos que, apesar do PROBÁSICA possibilitar o acesso do professor em serviço à Universidade, evidenciam-se alguns pontos fracos em sua sistemática, devido à própria estrutura organizacional que não conta com as condições curriculares, institucionais e financeiras suficientes para o êxito da formação profissional. A operacionalização da política de formação do PROBÁSICA coaduna-se ao ideário da Reforma Educacional difundida nos anos 1990, articulada aos interesses neoliberais e de mercado. Essa política não atende à finalidade da formação profissional na perspectiva defendida pelos estudiosos da temática, inviabilizando, assim, a formação inicial, formação permanente, pesquisa pedagógica, salário, carreira e condições de trabalho satisfatório.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação profissional. PROBÁSICA – UFRN.

Abstract

This article studies the set of themes related to the teachers formation policy in the Program of Professional Qualification for Basic Education (PROBÁSICA – UFRN) developed in the city of Parnamirim, Rio Grande do Norte. It aims to identify and to analyze the contribution of this policy of initial formation for the teachers professional formation. To accomplish the work, the procedures of bibliographical research, documentary analysis, comment, structuralized interview, and questionnaire-script were used. We have observed that despite PROBÁSICA makes possible the access to the university for teachers in service, which is a positive aspect, some debility in its systematics become evident, due to its own organizational structure, lacking the curricular, institutional and financial resources that are necessary for a successful professional formation. The consummation of the formation policy of PROBÁSICA incorporates the ideas of the Educational Reform disseminated in the 90's, clung to the market and the neoliberal interests. This policy does not correspond to the real professional formation purpose, that is the initial formation, permanent formation, pedagogical research, salaries, careers and work conditions.

Keywords: Initial formation. Professional formation. PROBÁSICA – UFRN.



Introdução

A política de formação de professores no Brasil tem-se constituído em uma estratégia de atendimento ao capital, se enquadrando entre as táticas dos grupos hegemônicos que, historicamente, vêm definindo os padrões mínimos de capacidades, habilidades e competências dos trabalhadores que conseguem exercer alguma função no mundo do trabalho.

Essa realidade segue uma orientação global de desenvolvimento econômico e parte do pressuposto de que a economia internacional de base neoliberal vem influenciando o campo econômico, social e educacional. No caso da formação de professores, tais interferências também se fazem extensivas, sendo constatadas por meio de medidas de desregulamentação no plano dos redimensionamentos constantes da legislação, de focalização com o dispêndio de renda mínima para o atendimento da formação, de descentralização, especialmente, no plano dos recursos financeiros que têm sido de responsabilidade de Estados e Municípios, em detrimento da União, e de privatizações. Portanto, a política de formação de professores, tal como vem se desenvolvendo, tem permitido a diminuição dos gastos sociais, respondendo, focalizadamente, à questão do nível superior no Brasil. (SHIROMA, 2002).

Diante dessa evidência, Silva (1997) afirma que, ao lado do processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. Para esse autor, do ponto de vista dos liberais, a educação institucional é vista como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, do comércio e dos serviços.

Nesses moldes, as discussões sobre a política de formação de professores se tornaram profícuas em função das novas exigências, que, a partir da última década do século XX, se delinearam na educação com o intuito de se regular a formação de professores, inclusive os docentes em serviço, para tornar o ensino, a escola e o professor sintonizados com o processo produtivo em curso.

Em consonância com a política de incentivo à formação de professores, desenvolvida na conjuntura nacional e, considerando a existência de um elevado número de professores em exercício na rede pública de ensino, sem

a qualificação em nível superior, a maioria dos estados brasileiros, inclusive o Estado do Rio Grande do Norte, ampliou a utilização de recursos financeiros¹ para formar professores.

As considerações realçadas na dimensão introdutória deste trabalho situam um contexto que nos permitiu trazer o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), à discussão acerca de suas ações para a formação profissional de professores, por entendemos que os aspectos anteriormente levantados também são inerentes ao desenvolvimento dessa experiência de formação docente em serviço, implementada na maioria dos municípios do Estado do Rio Grande do Norte, cabendo-nos analisar o Município de Parnamirim. O Programa, nesse Município, obteve o melhor conceito na avaliação do Ministério da Educação, quando da realização do Provão, à época.

A metodologia de pesquisa assumida no trabalho remete à dialética como método de investigação. Esse referencial metodológico supera a compreensão da realidade como dada e pressupõe a inserção dos fenômenos na história e na contradição dos fatos para captar-lhes a essência. As técnicas e instrumentos utilizados para o estudo envolveram revisão bibliográfica, observação, entrevistas, questionário e análise documental.

Perseguindo a intenção da pesquisa sobre a formação de professores, algumas questões básicas nortearam as nossas preocupações, no sentido de explorar o objeto de estudo, estabelecendo as relações entre o mesmo e o contexto no qual se cria e progride: Quais as contribuições do PROBÁSICA para a formação profissional dos professores egressos no Município de Parnamirim? Quais as contribuições desenvolvidas pelos estudiosos críticos das políticas atuais, para o alcance de uma contundente formação profissional que possibilite avanços significativos na reflexão-ação docente?

1. Política de formação profissional docente: principais diretrizes

A partir da Reforma do Estado, viabilizada, nos anos 1990, é instaurado um Estado "mínimo" que com relação às políticas sociais torna-se um terreno fértil para a concretização dos projetos destinados à regulação da



cidadania e ao desmonte das instituições públicas, assim como do próprio Estado-Nação. (FRANÇA, 2005). Naquele momento, a Reforma do Estado, estava em consonância com o princípio da descentralização. Em decorrência, foram definidos os setores em que o Estado deveria operar, bem como as competências e as modalidades de administração para cada setor.

O ideário da reforma educacional², a partir de 1995, atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. (SHIROMA, 2002). Tornou-se necessário, nesse contexto, não, apenas, convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas nele se envolver, como, aliás, recomenda o Relatório para a UNESCO Jacques Delors. (1998).

Os altos índices do fracasso escolar no cenário nacional serviram de justificativas para a construção da imagem do professor como um profissional despreparado, cujas ações redundavam em perdas para os alunos e para o sistema de ensino. Assim, a reforma, ao propugnar mudanças curriculares, passou a patentear a aquisição de competências demandadas pelo mercado para o professor, em acordo com as exigências do capitalismo.

Para o governo, a inadequação dos currículos às carências e necessidades da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna se constituía em obstáculo para a consecução de seu programa de ação. Redimensionar essa limitação foi, então, condição imprescindível para melhorar a qualidade do ensino, reduzir a evasão escolar e combater as altas taxas de repetência.

Nessa eventualidade, a formação docente foi entendida como sinônimo da deslegitimação dos saberes, teórico e prático dos docentes, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de sua prática cotidiana. (VEIGA, 2002). Nesses moldes, passou-se a evidenciar a ausência da identidade do mestre, construída ao longo da história de seu ofício, esvaziando-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.

Ao discorrer sobre as proposições destacadas, tomamos como referencial, para análise das diretrizes emanadas para a formação docentes,

alguns dos principais documentos norteadores dessa política: Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), Referenciais para a Formação de Professores (1999), Plano Nacional de Educação. (2001-2010). Destaca-se, ainda, a adoção de medidas legislativas e administrativas para regular a formação de professores no Brasil, presenciando uma significativa produção de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como decretos e diretrizes editadas pelo Ministério da Educação.

Esses documentos, ao estabelecerem bases, princípios, diretrizes, formas organizativas e metas para a formação nacional de professores, revelam-nos os desígnios e os rumos a que essa formação está sujeita, pelo menos, na considerada década da educação, prevista na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

110 De acordo com Neves (1999), o discurso oficial, fortemente difundido, de que se faz necessário regulamentar a formação de professores por meio de uma base normativa nacional visa ajustar as mudanças da sociedade e do sistema educacional brasileiro ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, destacamos que a edição dessas regulamentações se enquadra dentro da lógica das reformas pontuais e localizadas que o MEC vem operando em termos da definição das políticas públicas para a educação, vindo de encontro às posições do movimento dos educadores que buscam, num espaço democrático, debater, propor e construir propostas alternativas que visem à formação profissional do professor.

A definição das políticas públicas para a educação, dentre elas a de formação de professores, tem seus parâmetros de sustentação desenvolvidos na proposta neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi nesse período (1995-1998), que se originou a maioria dos documentos citados anteriormente. Consolida-se a tendência já evidenciada nos governos Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização em curso no mundo capitalista. Nesse cenário, o campo educacional volta-se para for-



mar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da crise internacional instaurada. (VIEIRA; FREITAS, 2003).

A Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE) no ano de 2000, esclarece que a política pública de educação, ao sistematizar os principais rebatimentos para o campo da formação de professores, a partir da Reforma do Estado, realça a ênfase na formação centrada em cursos técnicos e em cursos de formação, caracterizados como licenciaturas breves.

2. A formação inicial e profissional: os cinco eixos possibilitadores da formação profissional

A reforma educacional dos anos de 1990 atribui ao professor uma forte centralidade evidenciada nas diretrizes, legislação e prescrições normativas mencionadas no item anterior, pautadas na formação de conceitos e atitudes técnicas, bem como nas competências enquanto estratégia que assegura a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos.

○ sentido da formação dos professores, conforme se propõe nos mencionados referenciais legislativos, segue a lógica dos documentos dos organismos multilaterais, atestando a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, em que se exige do professor o desenvolvimento da competência do fazer técnico, intensificando o descompasso entre sua prática de ensino e a sua condição profissional de crítico, reflexivo e pesquisador.

Do ponto de partida dos propositores da política de formação, os organismos internacionais e o governo assentam-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro, com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o difícil quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação, da formação docente e do conhecimento para a realização, da chamada sociedade da informação. Desconsiderando as condições tecnológicas que separam o Brasil dos países desenvolvidos, lançam mão da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país

no páreo com a tecnologia e com o desenvolvimento histórico do primeiro mundo. (TORRES, 1996).

Os reformadores disseminam um discurso fundamentado em pressupostos questionáveis: afirmam que a educação e a formação de professores constituem-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho; valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia; creditam a morosidade da economia à suposta obsolescência do conhecimento dos trabalhadores, argumento equívocado e derrubado por inúmeras pesquisas. (ENGUIA, 1991).

Para Frigotto (1996), trata-se de propagar a ideologia de que o país, com professores qualificados e com os cidadãos investindo adequadamente em sua própria escolarização, superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho. Todavia, na propagação dessa ideologia, omite-se o principal intento que é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada, bem como se omite, também, a informação de que as atuais prescrições que norteiam a formação docente não possibilitam a formação profissional do professor, uma vez que consideram tão-somente o princípio da formação inicial e continuada enquanto ações desarticuladas e suficientes para possibilitar uma formação de qualidade total.

Diante das constatações das estratégias neoliberais assinaladas, é nosso interesse, nessa discussão, realçar as contribuições de estudos e pesquisas de (GARCIA, 1995; GAUTHIER, 2000; IMBERNÓN, 2004; LIBÁNEO, 2005; NÓVOA, 1992; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003; SCHÖN, 1994; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998) voltados para a construção de um modelo de formação profissional docente, à luz de propostas que levem a definir, caracterizar, analisar e associar a formação docente a um modelo profissional que oriente os processos formativos.

Entendemos que o objetivo de refletir sobre as contribuições dos pesquisadores progressistas e críticos da formação se faz necessário, pois não é viável o atingimento da formação profissional por meio do modelo de formação prescrita nos documentos oficiais brasileiros. Em função desse referencial, deve-se considerar a competência como núcleo definidor, tanto da organização curricular, quanto da organização institucional. Essa pers-



pectiva reforça a formação técnica visando à organização de um sistema de avaliação, certificação de cursos, diplomas e competências como regulador dessa formação, sem considerar que, para o pleno desempenho profissional, urge investimentos na formação inicial, na formação contínua, nas atividades de pesquisa, nas condições de trabalho e nos planos de carreira e salários. (ANFOPE, 2000).

É interessante realçar que consideramos a formação profissional um processo para o alcance do profissionalismo³ e da profissionalização⁴ docente à luz de um novo conceito de profissão articulado a um contexto social, complexo e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos por meio das ações sociais. Essa compreensão é contrária à idéia de um conceito neoliberal de profissão, proveniente, sobretudo, da sociologia conservadora das profissões de determinado momento histórico. (IMBERNÓN, 2004).

Em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional implica dominar uma série de conceitos e atitudes especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado. (SCHON, 1994).

○ conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual. Há uma ideologia que influencia a prática profissional e permite que as profissões sejam legitimadas pelo contexto e pela aceitação popular. (ARROYO, 1999).

Nesse sentido, os estudiosos sobre a formação profissional mencionados defendem que a formação dos professores deveria visar cinco objetivos principais, bastante ambiciosos, para possibilitar a formação profissional.

○ primeiro objetivo consiste em formar intelectualmente os professores, sobretudo por meio de uma formação universitária de elevado nível, contemplando cerca de cinco anos de universidade e por meio do incentivo da pesquisa sobre as Ciências da Educação, enquanto condição propiciadora da edificação de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino.

O segundo objetivo se refere ao reconhecimento de uma verdadeira carreira para o magistério, comportando melhorias salariais relativas ao nível de formação dos professores.

Um terceiro objetivo, pontuado pela literatura da formação profissional, contempla a instauração de normas de acesso à profissão. Essas normas se inspiram no profissionalismo e visam avaliar e controlar a qualidade da formação dos professores, bem como as condições físicas e financeiras disponibilizadas para o ensino.

O quarto objetivo visa estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Essa parceria resulta na criação de diferentes redes de aproximação entre as universidades e as escolas. As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica.

Finalmente, o último objetivo a ser pontuado para se tornar possível a formação profissional de professores consiste em fazer com que as escolas se transformem em lugares mais favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores. Isso significa mais espaço e tempo para que os professores possam inovar e implantar novos métodos de ensino, visando desenvolver um profissionalismo colegiado, entre outras ações. Com esse quinto objetivo, deseja-se, também, desburocratizar as escolas e conceder mais autonomia aos professores na gestão dos estabelecimentos e na formulação dos projetos pedagógicos locais.

É preciso lembrar que esses cinco objetivos gerais apontados pelos estudiosos se inserem em um projeto mais amplo: o da formação profissional dos professores e da profissionalização do ensino. Essas ações representam tentativas para elevar os saberes e o prestígio do professor e seu espaço de trabalho tanto do ponto de vista científico e intelectual, quanto social e econômico.

2.1. Eixos fundamentais possibilitadores da formação profissional

Sobre a formação de professores, os estudos e pesquisas dos teóricos (GARCIA, 1995; GAUTHIER, 1997; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER,



2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998) assinalam que, para a realização da formação profissional, faz-se necessário considerar cinco eixos fundamentais: a formação inicial, o exercício profissional, a formação continuada, a pesquisa pedagógica e a pesquisa colaborativa. Para esses estudiosos, desconsiderar um desses eixos significa limitar o alcance da formação profissional do professor. Portanto somente por meio da complexa articulação totalizante desses eixos essa meta pode ser viabilizada.

Essa concepção de formação profissional se afasta do modelo defendido pelos organismos internacionais, presente nas prescrições normativas da educação brasileira e se aproxima da concepção defendida pelos Movimentos em defesa da Formação do Educador, que propõe, como meta, a formação do professor considerando uma visão de homem historicamente situado, comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade democrática, enquanto ator social. (ANFOPE, 2000; TARDIF, 2002).

Nesse momento, refletiremos sobre os referidos eixos, suas necessárias articulações, de acordo com as contribuições dos aportes teóricos.

2.1.1. A formação inicial como eixo para a formação profissional docente

De acordo com Imbernón (2004), a formação inicial é o começo da socialização profissional, a assunção da internalização de princípios e regras práticas. Essa formação deve garantir a reflexão educativa, vinculando constantemente teoria e prática.

Para uma formação inicial proporcionadora da profissionalização docente, é necessária uma formação flexível, o desenvolvimento de atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe e constante receptividade a tudo o que ocorre, pois a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige a continuidade dos estudos durante toda a vida profissional. Não se trata, pois, de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, assim como prescrevem a formação ancorada no neoliberalismo, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam

algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. (IMBERNÓN, 2004).

A formação inicial possibilita o acesso aos saberes em âmbitos científico, cultural, político, filosófico, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. De acordo com Libâneo (2005), a formação inicial do professor das séries iniciais deve ser entendida como um processo que tem seu espaço de realização em instituições formadoras, cujo currículo deve considerar diferentes áreas, numa perspectiva articulada: fundamentos gerais da educação, instrumentalização didática, os ensinamentos dos conhecimentos específicos, noções de gestão escolar, noções de educação infantil, noções de educação inclusiva, noções de educação de jovens e adultos, noções de educação tecnológica e a compreensão de prática de ensino.

2.1.2. O exercício da profissão como eixo da formação profissional docente

116 A escola é o lugar de aprendizagem que deve ser privilegiado na formação profissional. Podemos, pois, compreender a escola como uma comunidade de aprendizagem, no sentido de que as pessoas aprendem com as organizações escolares e essas aprendem com as pessoas, em um sistema de interações baseadas no compartilhamento de objetivos, valores e práticas. Na perspectiva de formação profissional, a escola é vista como um espaço de formação e de aprendizagem, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. (LIBÂNEO, 2005).

A organização escolar é um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ação e de recriação ativa da cultura. A escola é um lugar de compartilhamento de valores e práticas, por meio do trabalho conjunto e da reflexão compartilhada sobre planos de trabalho, problemas, soluções, relacionados com a aprendizagem dos alunos e com o funcionamento da escola. Portanto, a escola é um lugar de aprender a profissão docente. (LIBÂNEO, 2005).

Para Imbernón (2004), a formação centrada na escola envolve todas as condições necessárias para desenvolver os programas de formação,



pois é o campo empírico que por excelência proporciona respostas às demandas da própria escola, como a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula, bem como deve ser o campo empírico para responder às necessidades das instituições superiores. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição escolar transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas.

Considerar a escola um espaço privilegiado para a formação profissional é vislumbrar uma formação composta de um conjunto de técnicas e procedimentos, que impõe valores, atitudes e crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Para a literatura investigadora da formação profissional o exercício profissional deve ser considerado o foco do processo ação-reflexão-ação. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Nessa perspectiva, a escola deve ser valorizada: para uma reconstrução da cultura escolar enquanto processo; para propor a interdependência docente, em vez do corporativismo profissional; para propor a comunicação, em vez do individualismo e isolamento; para propor a autonomia, em vez da dependência; e para desenvolver a auto-regulação e a crítica colaborativa, em vez da direção autoritária e externa. (IMBERNÓN, 2004).

A instituição escolar, como espaço do desenvolvimento, e a formação profissional conduzem o professor a ser sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática por meio de um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de seu fazer pedagógico.

2.1.3. A formação continuada do professor como eixo da formação profissional

A formação continuada refere-se àquelas atividades que auxiliam os professores a melhorar o seu desempenho profissional e pessoal. As atividades de formação continuada compreendem a participação na gestão da escola, nas reuniões pedagógicas, nos grupos de estudo, nas trocas de idéias sobre o trabalho, bem como compreendem cursos ministrados pelas se-

cretarias da educação, congressos, capacitação de professores a distância, etc. Nessa etapa, a consolidação do conhecimento profissional educativo mediante a prática apóia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas relacionadas a um contexto educativo determinado e específico. (LIBÂNEO, 2005).

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não é possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática. Quando falamos de contextos específicos, referimo-nos tanto aos lugares concretos (instituições escolares) como aos ambientes sociais e profissionais em que se produz a educação (comunidade). Nesse conhecimento profissional contínuo, interagem múltiplos aspectos: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre os professores e o pessoal não-docente, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de gestão escolar que se estabelecem em cada contexto, relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, entre outras. (THERRIEN, 1998).

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que permita avaliar a necessidade potencial de uma inovação educativa nas instituições; deve desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; deve proporcionar as habilidades para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade do contexto e à heterogeneidade dos alunos; e deve comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa que retorne para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. (NÓVOA, 1992).

Todos esses posicionamentos implicam uma revisão crítica e ativa dos conteúdos e dos processos da formação permanente do professor, em detrimento de um conhecimento profissional passivo, dependente e subordinado a um conhecimento externo, como propõe a formação para atender às exigências da reestruturação produtiva.



A partir dessa perspectiva, a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos de intervenção, próprios e autônomos, em vez de buscar uma instrumentalização já elaborada, como propõe as prescrições normativas para a formação docente evidenciadas no Brasil a partir dos anos 1990.

A intensificação das interações econômicas, políticas e culturais transnacionais assumiram proporções que inauguraram um novo modelo de desenvolvimento social. Essa questão está no centro dos debates atuais sobre o caráter das transformações em curso nas sociedades capitalistas e no sistema capitalista mundial como um todo, repercutindo diretamente, por consequência, nas demandas sociais e nas políticas públicas. Isso exige que se reexamine, constantemente, a questão da formação profissional e humana em contínuas transformações. Nesse contexto, a formação continuada é entendida como a melhor forma para capacitar em serviço, em função da redução de gastos e tempo no processo de qualificação dos trabalhadores. (CASTRO, 2001).

2.1.4. A pesquisa sobre o trabalho pedagógico como eixo da formação profissional

119

A idéia do professor como pesquisador do seu trabalho pedagógico se constitui em um elemento essencial da reflexão da prática. A pesquisa possibilita ao professor o distanciamento da racionalidade técnica, veemente nas políticas de formação de professores brasileiras, conforme pontuamos no capítulo anterior. O professor, portanto, se constitui construtor da sua prática, de saberes, quando, no contexto singular da sala de aula sob atividades de pesquisas, busca criar situações mediadas por valores e critérios educativos. (RAMALHO, 2003).

Incorporar a pesquisa como um dos componentes da formação profissional significa utilizá-la como ferramenta para a reflexão crítica da prática enquanto construção de novos saberes, para proporcionar a autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho. Dessa forma, a pesquisa orienta, também, a construção de debates sobre as experiências vividas, sobre outras experiências de pesquisa, para refletir sobre o trabalho profissional do coletivo. A inovação educativa depende, sobretudo, de um processo de

pesquisa por meio da reflexão-crítica do educador para a transformação não só do currículo como também da escola no contexto social.

As pesquisas pedagógicas orientam a construção dos saberes como parte de um processo de profissionalização. Os saberes oriundos das pesquisas devem retornar à prática para solucionar as situações-problemas nos contextos do exercício da profissão. Essa modalidade de pesquisa tem um caráter prático, com características diferentes dos conhecimentos que emergem da pesquisa acadêmica, pois está ligada aos contextos específicos, no entanto pode se apoiar nas teorizações das pesquisas acadêmicas. (TARDIF, 2002).

Em linhas gerais, concluímos que o eixo da pesquisa pedagógica na formação profissional do professor fundamenta-se na capacidade do professor formular questões válidas sobre sua própria prática, fixando objetivos e chegando a resultados que respondam às demandas do cotidiano escolar. Porém, o modelo de formação neoliberal não atribui credibilidade à habilidade da pesquisa, notadamente em educação, pois, além da racionalidade técnica e do pragmatismo para essa área, entende-se que os investimentos científicos só devem ser incentivados no âmbito das ciências exatas e tecnológicas em função do retorno extraordinário e imediato para os detentores do capital.

120

2.1.5. A pesquisa colaborativa entre escolas e universidades como eixo da formação profissional docente

O eixo da pesquisa colaborativa, do ponto de vista dos estudiosos progressistas, diz respeito a uma assessoria por parte dos professores-formadores que pesquisam nas universidades ou faculdades de educação, no sentido de aproximar as escolas – local do exercício profissional dos professores-alunos – das investigações desenvolvidas nas academias. O objetivo da pesquisa colaborativa consiste em auxiliar no processo de discussão das situações problemas que são próprias dos espaços escolares. Isso implica um exercício de contribuição das universidades para as problemáticas específicas das escolas mediante uma negociação prévia envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação. (IMBERNÓN, 2004).



○ professor-formador, enquanto guia e mediador do conhecimento, exerce na escola o papel de crítico responsável que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las ao indicar pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais, ajudando a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. Para tanto, a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análises de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação são temas que podem fortemente ser contemplados nas pesquisas colaborativas. Trata-se de transformar, também, os professores-formadores em assessores de processo, responsáveis pela mediação entre o conhecimento e o grupo. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

As críticas coerentes à forma de desenvolver pesquisa colaborativa, segundo Tardif (2002), levantam, no fundo, o problema da ausência de profissionalismo entre até mesmo os formadores universitários da área.

○ princípio da pesquisa colaborativa busca a articulação entre pesquisadores acadêmicos, professores-alunos e professores do sistema levando à definição de um repertório de conhecimentos relativos ao sucesso da escola, seja no âmbito financeiro, pedagógico ou administrativo. Trata-se, também, de extrair, do estudo dessas temáticas, princípios, conhecimentos e habilidades que poderão ser reutilizadas na formação inicial e continuada dos professores. (TARDIF, 2002).

Em síntese, o mais importante é que as pesquisas em educação operacionalizadas no *locus* das escolas avançaram ao considerar que a prática docente não deve ser entendida simplesmente como um objeto ou um campo de pesquisa, mas como um espaço de produção de saberes e habilidades profissionais dos próprios professores-alunos e professores do sistema. Nesse ponto de vista, a produção de conhecimentos é democratizada, não sendo somente um problema dos pesquisadores, mas também dos professores envolvidos com o cotidiano da escola.

3. O PROBÁSICA – UFRN no âmbito da formação profissional de professores das séries iniciais: a experiência do Município de Parnamirim – RN

O PROBÁSICA tem como uma de suas metas formar professores, em pleno exercício, para o magistério do ensino fundamental e do ensino médio, conforme Resolução nº 014 de 2 de fevereiro de 1999, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Com esse programa, a UFRN, ao criar o PROBÁSICA, passou a oferecer cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, desde 1997, em convênio com Prefeituras e o governo do Estado, em cumprimento às diretrizes estabelecidas para a sua política de interiorização. Esses cursos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do PROBÁSICA, têm como objetivo: compreender o pensar e o fazer pedagógico em sua totalidade e contribuir individual e coletivamente para a socialização do conhecimento sistematizado.

Diante das discussões pontuadas, fica claro, para os teóricos da formação profissional, que a formação inicial, enquanto processo, deve fornecer as bases para constituir um conhecimento pedagógico especializado. Isso significa que a formação inicial deve ser vista como o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, dotando o professor-aluno de uma bagagem sólida no âmbito científico, cultural, contextual, político, psicopedagógico e pessoal, capacitando-o para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

Pelo exposto, evidencia-se quão complexa deve ser a formação do professor no que tange às responsabilidades que lhe competem no seu papel profissional.

A formação profissional implica formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e de uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, pois a profissão docente deve associar o conhecimento com o contexto. Isso provoca uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, que isolados se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (FREITAS, 2002).

Diante dessas evidências, analisamos os aspectos em que a política de formação de professores operacionalizada por meio do PROBÁSICA, no



Município de Parnamirim (RN), se aproxima ou se distancia da perspectiva de formação profissional, ou seja, em que medida o Programa viabilizou esse processo. Para tanto, realçamos os avanços e recuos, considerando sua proposta de: formação inicial, formação continuada, pesquisa pedagógica, pesquisa colaborativa no contexto do exercício profissional dos professores em serviço. Essas e outras questões pairaram sobre o Programa de Qualificação para a Educação Básica, contemplados numa dimensão maior da pesquisa, quando da avaliação do PROBÁSICA pelos egressos de 2003. Foi necessário, porém, agrupá-las e sintetizá-las para atender às limitações desta publicação.

4. O PROBÁSICA e a perspectiva da formação profissional

A formação inicial em sua dimensão curricular precisa ter a qualidade suficiente para que o formador esteja bem formado. Nesse sentido, os teóricos da formação profissional propõem uma formação diversificada e articulada que integre no currículo saberes relacionados aos fundamentos gerais da educação, à instrumentalização didática, às metodologias de ensino, aos núcleos temáticos e à prática de ensino. Quando a prática constituir uma disciplina caracterizada como um eixo integrador das demais disciplinas, a formação inicial para a formação profissional se torna possível. Todas as disciplinas devem ser, ao mesmo tempo, teóricas e práticas.

Assim, em um curso de formação de professores, tais disciplinas devem contribuir para formar professores a partir da análise, da crítica e de proposições de novas maneiras de fazer educação. A interdisciplinaridade, a prática na e entre disciplinas, a realização de pesquisas para o espaço formativo à docência de qualidade se contrapõem às orientações das políticas emanadas pelo Banco Mundial, que reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e competências.

Segundo os professores-alunos do PROBÁSICA, o curso contribuiu, favoravelmente, para o redimensionamento da prática docente. Destacam como principal contribuição a possibilidade de ter acesso a uma fundamentação teórica sobre a prática que desenvolviam na escola. Isso porque esses professores, formados em cursos de nível médio, há bastante tempo, não tinham acesso aos conhecimentos atualizados sobre o processo de ensino

e sobre os conteúdos curriculares e suas novas abordagens. Realçam, ainda, como aspectos relevantes: a melhoria na relação professor/aluno, a aquisição de conteúdos, adoção de novas metodologias e de formas de avaliação mais adequadas ao processo ensino-aprendizagem, compreensão sobre a função da escola no atual contexto social, certa postura crítica em relação à educação e aos limites e possibilidades do trabalho do professor, inclusive por meio da adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas. Contraditoriamente, é importante registrar que algumas limitações devem ser realçadas.

As informações presentes no Projeto Político-pedagógico do PRO-BÁSICA e as falas dos entrevistados assinalam que a estrutura curricular desse Programa de formação em serviço aproxima-se demasiadamente da proposta de formação do Campus central de Natal. Tal proposta, apesar de prever um conteúdo específico para embasar a formação por meio dos fundamentos gerais da educação, da didática fundamental, da prática de ensino e dos núcleos temáticos não se identifica com a proposta dos teóricos da formação profissional, pois não considera o exercício da profissão no âmbito das discussões teóricas ao longo do processo do curso, proporcionando uma frágil integração curricular do mesmo.

Ainda na esfera das limitações do Programa merece ressalva a constatação da forma frágil com que foram contemplados os núcleos temáticos referentes: à educação infantil, à educação de jovens e adultos e à educação inclusiva ao longo do curso. Tal ressalva tem respaldo nas áreas que atuam esses profissionais, ou seja, do universo de 100% de docentes, 50% encontram-se em salas de aula relacionadas com a educação infantil e a de jovens e adultos.

A formação continuada ou permanente refere-se àquelas atividades que auxiliam os professores a melhorar o seu desempenho profissional e o seu desenvolvimento pessoal, que vão desde a participação na gestão da escola, nas reuniões pedagógicas, nos grupos de estudo, em troca de idéias sobre o trabalho, até os cursos ministrados pelas secretarias da educação, congressos, capacitação de professores a distância, entre outras atividades. (LIBÁNEO, 2005).

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e



a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências, capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos, comprometendo-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. (LIBÂNEO, 2005).

○ contato com a prática educativa faz com que o conhecimento científico seja enriquecido com outros âmbitos: moral e ético, em função das características políticas da educação. Isso incide, inclusive, na tomada de decisão, em função do discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção e habilitação.

As práticas de formação contínua podem ser concretizadas em ações como: trocas de experiências pedagógicas nos contextos de reuniões, retomada de sessões de orientação educacional em grupo de alunos para tratar de questões de formação moral, proposição de regras disciplinares definidas coletivamente e, assim, garantir o ambiente de trabalho na escola e possibilitar a convivência grupal, rever as formas de trabalhar com as famílias e as comunidades e investir em novas formas de integrar os alunos na vida da escola e nas atividades de classe. (LIBÂNEO, 2005).

No caso do município de Parnamirim, observamos que a política de formação inicial operacionalizada pela Secretaria Municipal de Educação por meio do PROBÁSICA desenvolveu-se de modo isolado no que tange às articulações que deveriam ocorrer para se assegurar a formação profissional. A avaliação pelos cursistas aponta que, ao longo da formação inicial do PROBÁSICA, bem como, posteriormente, a essa formação, são ínfimos os esforços da mencionada Secretaria no sentido de investir na formação continuada do professor.

A atividade de pesquisa pedagógica é importante para o professor, pois, por meio dela, detectam-se e resolvem-se problemas. E, nesse contexto, o profissional cresce como indivíduo. Inicialmente, essa competência deve ser desenvolvida no professor ao longo do processo de formação inicial. Sua vicissitude consiste em contribuir para mudar o conhecimento do professor, facilitar uma relação propícia entre ensino, aprendizagem e pensamento,

favorecer estratégias de resolução de problemas, aumentar a complexidade cognitiva e melhorar as formas de comunicação e de tomada de decisões grupais. (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, a atividade de pesquisa na ação docente apresenta-se como uma perspectiva eficaz que, a partir do próprio professor, pode ajudá-lo a encontrar respostas para os problemas do cotidiano escolar, além de permitir que ele possa desenvolver suas habilidades na tomada de decisões.

O modelo de formação pontuado pelos teóricos da formação profissional reforça a idéia de professores como pesquisadores sobre a ação, inovadores, que se autodirigem e como observadores participantes. Tal proposta promove a necessidade de que os professores-pesquisadores encontrem respostas para os problemas da escola e da sala de aula. (IMBERNÓN, 2004).

Considerando o PROBÁSICA de Parnamirim (RN), evidenciamos que a competência da pesquisa pedagógica, apesar de ter sido fomentada na formação dos professores, ocorreu sofrendo a influência de diversos fatores limitadores. Um primeiro aspecto que se observou quanto às atividades de pesquisa pedagógicas foi a frequência com que os alunos utilizavam a biblioteca do Programa. Do total destes, 50% disseram que a utilizavam constantemente, 30%, raramente e 20%, nunca a utilizaram.

Certamente, se as precárias condições institucionais não se constituíssem em um contundente obstáculo para o Programa, a atividade de pesquisa por meio de visitas à biblioteca teria sido mais positiva. Tal constatação ganhou força com o depoimento de um professor-egresso: "A biblioteca era escura, apertada e não tinha todos os livros que nós precisávamos."

5. A pesquisa colaborativa entre escolas e universidades como eixo da formação profissional docente

De acordo com Tardif (2002), considerar o princípio da pesquisa colaborativa no processo de formação profissional docente é necessário pois, desde o final do século XX, foram fortes as censuras mais constantes dirigidas à pesquisa acadêmica, dentre elas realçamos as seguintes críticas: as pesquisas estão muito além das práticas concretas dos professores; são



demasiadamente fragmentadas, por serem regidas pelas divisões e subdivisões específicas das disciplinas científicas; as pesquisas geram pouco ou nenhum impacto nas práticas profissionais, pois são geralmente formuladas numa linguagem que não possui nenhuma pertinência e funcionalidade para os professores e estudantes. Essas críticas coerentes, segundo Tardif (2002), levantam, no fundo, o problema da ausência de profissionalismo entre os formadores universitários da área.

○ princípio da pesquisa colaborativa busca a articulação entre pesquisadores acadêmicos, professores-alunos e professores do sistema levando à definição de um repertório de conhecimentos relativos ao sucesso da escola, seja nos âmbitos financeiro, pedagógico ou administrativo. Trata-se, também, de extrair, do estudo dessas temáticas, princípios, conhecimentos e habilidades que poderão ser reutilizadas na formação inicial e continuada dos professores. (TARDIF, 2002).

○ mais importante é que as pesquisas em educação operacionalizadas no *locus* das escolas avançaram ao considerar que a prática docente não deve ser considerada simplesmente um objeto ou um campo de pesquisa, mas um espaço de produção de saberes e habilidades profissionais dos próprios professores-alunos e professores do sistema. Nesse ponto de vista, a produção de conhecimentos é democratizada, não sendo somente um problema dos pesquisadores, mas também dos professores envolvidos com o cotidiano da escola.

○ professor formador-investigador desenvolve uma atividade de produtor e mediador permitindo que o mesmo professor em formação se aproprie desses conhecimentos, interiorizando-os seja no contexto da formação inicial ou na realização da formação continuada, com a finalidade de solução de situações práticas.

A formação para ser profissional precisa de assessores capazes de desenvolver um olhar crítico sobre as situações específicas, ou seja, uma capacidade de diagnóstico tanto na análise democrática de necessidades e das motivações dos professores como das condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento, em vez de se preparar para apresentar soluções genéricas direcionadas aos problemas educacionais.

Na realidade do PROBÁSICA de Parnamirim, a pesquisa realizada revela que poucos foram os casos em que os professores formadores atuaram como pesquisadores e desenvolveram uma ação de assessoria centrada nas escolas da rede Municipal de Parnamirim.

Dentre os sujeitos da pesquisa, 80% entenderam que não existiu pesquisa colaborativa ao longo do curso. Ao passo que 20% dos professores apontaram ter existido algum esforço nesse sentido.

Esses poucos resultados referentes ao envolvimento do PROBÁSICA com pesquisas científicas colaborativas vão ao encontro da proposta de formação do tecnólogo do ensino, haja vista que a própria LDB instituiu bases para a definição de novas políticas que vêm sendo regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, com a criação de novas instituições: os Institutos Superiores de Educação (ISE). Tal instituição é específica para formação de professores da educação básica, podendo contemplar: o curso normal superior, para formação de professores de 1ª a 4ª série e a educação infantil, e a formação dos especialistas nos cursos de pedagogia. (FREITAS, 2002).

128 Para efeito de análise, retomamos aqui algumas questões, as quais são evidentes na operacionalização do PROBÁSICA, centrando a discussão nas condições de formação, buscando identificar seus fundamentos no quadro atual. No campo das possibilidades da organização curricular e dos estudos de pesquisa a serem oferecidos por meio das IES, pode-se identificar uma situação discriminatória em relação aos cursos de graduação efetuados em universidades.

As pesquisas desenvolvidas em contato com a escola têm produzido resultados que podem ser utilizados pelos professores visando as melhorias em suas práticas profissionais. Esse fato, contraditoriamente, se evidencia de forma tímida no Brasil e na América Latina, pois, nesse período, a operacionalização das políticas neoliberais não tem dado o prestígio necessário ao desenvolvimento de políticas de incentivo às pesquisas científicas em educação.

Desse modo, tais políticas têm possibilitado o alastramento de cursos de Pedagogia de caráter técnico-profissionalizante. A carga-horária para integralização de tais cursos, muitas vezes de 3.200 horas, pode ser ainda mais reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior



dos estudantes, podendo chegar até a 1.600 horas. Com isso, constata-se que, pela primeira vez, abre-se a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores.

As diretrizes curriculares que orientam a elaboração dos currículos e os estudos das IES tomam por base as diretrizes para a educação básica, ao contrário do processo que tem orientado a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação nas universidades, que toma, como parâmetros e princípios orientadores, os conhecimentos científicos da área de formação. Essa forma de organização nos leva a afirmar que os estudos que aí se desenvolvem separados da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação, tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência quanto na área educacional, adquirirão caráter técnico e instrumental, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica. (KUENZER, 1999).

Tais situações apontam para a constituição de uma instituição formadora de caráter *pós-médio*, e não superior. Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso, em particular nos cursos de Pedagogia, coloca-se, como horizonte, o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação. (FREITAS, 2002).

Esse rebaixamento das exigências dos cursos de formação docente para as séries iniciais, aliado às pressões dos sistemas de ensino estaduais e municipais para a qualificação de seus docentes, em cumprimento à LDB, tem causado, inclusive, a proliferação de cursos em instituições privadas que se beneficiam das condições "ideais" para seu crescimento e expansão. No entanto, nem sempre com a qualidade necessária.

Considerações gerais

A reforma educacional, como tem sido desenhada, corresponde, em larga escala, à lógica técnica e simplista de conceber a formação de

professores. O escopo das políticas nacionais de formação de professores expressa uma concepção ideológica orientada por uma determinada perspectiva liberal, condizente com a negação política de aprofundar-se nas questões sociais. Temos certeza de que o acesso a uma formação docente que possibilite a formação profissional, bem como a universalização dos diversos níveis de ensino são, antes de tudo, reflexo da forma como o Estado implementa as políticas sociais. (CASTRO, 2001). Assim, entendemos que a política de formação de professores operacionalizada, sobretudo a partir da década de 1990, tem sido prescrita como uma política social compensatória ao processo de redefinição da relação capital e trabalho. É, justamente, a partir da condição social do trabalho contemporâneo, que essa política atua, notadamente nos professores em serviço, como mecanismo de combate às conseqüências da redefinição do capital e do trabalho.

Pela análise das regulamentações, entendemos, também, que a política de formação de professores implementada pelo MEC não responde às necessidades da formação profissional docente postulada pelos pesquisadores da temática, tampouco corresponde às questões levantadas pelos movimentos dos educadores, pois seu enfoque é priorizar a capacitação estritamente técnica dos professores, a modalidade de educação a distância como modelo formativo, focalizar políticas compensatórias por meio da complementação pedagógica, desconsiderar a pesquisa docente e colaborativa como elementos constitutivos e articulados no processo de formação, distanciar os professores da definição das políticas de formação e desconsiderar a produção teórica que avança no que concerne ao processo de alcance da formação profissional.

Em síntese, as atuais políticas de formação de professores apontam para a fragilidade da formação profissional, inclusive no que concerne a um digno plano de salário, de carreira e espaço de trabalho.

A política de formação de professores brasileiros, enquanto um recorte das políticas educacionais gerais, e, em particular, a política de formação inicial operacionalizada pelo PROBÁSICA, atende, em parte, ao objetivo da formação profissional do professor, devido à limitada articulação dessa formação inicial com o exercício da profissão dos professores-alunos, com a pesquisa sobre o trabalho pedagógico, com a formação continuada e com pesquisas individuais e colaborativas entre professores formadores e professores cursistas. Ademais, vale destacar as frágeis condições institucionais



e financeiras evidenciadas no âmbito dessa política de formação, o que aponta para o atendimento descentralizado e focalizado da formação dos professores.

Observamos, ainda, no Município pesquisado, que a política de formação inicial operacionalizada pela Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim por meio do PROBÁSICA desenvolveu-se de modo isolado no que tange à dinâmica das articulações que deveriam concorrer para se assegurar a formação profissional. Isso significa que essa formação profissional não foi totalmente assegurada por meio do PROBÁSICA.

Cabe demarcar que reconhecer essas dificuldades não significa desconsiderar totalmente a contribuição do Programa para a atualização dos professores-alunos e para redimensionamentos de suas práticas pedagógicas. Segundo os professores-alunos, o curso contribuiu favoravelmente para o redimensionamento da prática docente.

A formação profissional de professores objetiva valorizar uma formação não baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar as ações cotidianas com as produções teóricas, propõe-se ao PROBÁSICA uma revisão acurada das práticas e teorias por meio de pesquisas e produção de novos conhecimentos.

O atingimento da qualidade social nos diversos níveis da educação brasileira só se efetivará se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, em sala de aula e na escola como um todo. Isso pressupõe sólidos conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. O PROBÁSICA enfatiza a importância de os professores colaborarem para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas. Assim, reformas produzidas no campo da educação, notadamente no âmbito da formação docente, sem tomar os professores como parceiros/autores, são, de fato, inexequíveis.

Com o problema assinalado, estamos conscientes de que a valorização do magistério por meio da formação profissional só será, de fato, alcançada quando a política de formação docente do cenário nacional privilegiar: uma sólida formação inicial que mobilize a diversidade dos saberes (o saber da formação profissional, o disciplinar, o curricular e o experiential), uma permanente formação continuada, uma contundente capacidade

de pesquisa, condições dignas de trabalho, melhorias salariais, melhorias institucionais e significativos planos de carreira.

Notas

- 1 Política proporcionada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei N° 9.424 de 1996, que durante os primeiros 5 anos de vigência desta Lei, permitiu-se a utilização de parte dos recursos da parcela de 60% desse Fundo na habilitação de professores leigos.
- 2 O campo educacional, define-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da crise internacional instaurada. (OLIVEIRA, 1995).
- 3 Profissionalismo ou profissionalidade para Imbernón (2004) e Nóvoa; Popkewtiz (1992) significa características e capacidades específicas da profissão. Para Ramalho, Nuñez, Gauthier, (2003), significa saberes, competência e atitudes do agir profissional.
- 4 Profissionalização significa de acordo com Imbernón (2004) e Nóvoa; Popkewtiz (1992) um processo socializador da aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Para Ramalho, Nuñez, Gauthier, (2003), significa busca de reconhecimento social da categoria para um maior *status*.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares que se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: ENCONTRO NACIONAL, 10., 2000, Brasília, **Documento final**... Brasília: ANFOPE, 2000.
- ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação à distância**: o programa TV escola como estratégia de formação de professores. 2001. 312 f. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998. (Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI).



ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a pro-letarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 24-45, 1991.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação**. O que mudou na escola? PDDE. FUNDEF. Natal: EDUFRN, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios nesse fim de século. In: SILVA, Luiz Heron; et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GAUTHIER, Clermont. **Profissionalização do ensino**. Natal (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000. (texto digitado).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2004.

LIBANEO, José Carlos. As práticas de organização e de gestão da escola e a formação continuada de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSONALIZAÇÃO DOCENTE, 1., 2005, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.

NEVES, Lucia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, Antônio; POKEWITZ, Thomas S. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SCHÜTZ, A. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridien-Klincksieck, 1987.

SHIROMA, Eneida; MORAIS, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Maria Ozanira. **Renda mínima e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clemont. **Formation des maitres et contextes sociaux**. Paris: Puf, 2000.

THERRIEN, Jacques. Experienc professionelle et savoir enseignant: la formation dès enseignants mise em question. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clemont. (Eds.). **Formation des maitres et contextes sociaux**. Paris: Puf, 1998. p. 231-260.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas (SP): Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

134

Profa. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Integrante da Base de Pesquisa: Política e Práxis da Educação
E-mail | andrezza.tavares@uol.com.br

Profa. Dra. Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação
Integrante da Linha de Pesquisa: Política e Práxis da Educação
E-mail | magna@ufrnet.br

Recebido 3 jul. 2006

Aceito 31 out. 2006