

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROBÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO PÓLO DE PARNAMIRIM: Política de Formação
Profissional no Rio Grande do Norte?**

ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

**NATAL/RN
2005**

ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

**O PROBÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO PÓLO DE PARNAMIRIM: Política de Formação
Profissional no Rio Grande do Norte?**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: **Prof^a Dr^a Magna França**

**NATAL/RN
2005**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Tavares, Andreza Maria Batista do Nascimento.	
O Probásica e a formação de professores no Pólo de Parnamirim: política de formação profissional no Rio Grande do Norte? / Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares. – Natal, 2005. 242 f.il.	
Orientadora: Prof ^{ra} . Dr. ^a Magna França	
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.	
1. Educação - Tese. 2. Professor – Tese. 3. Formação profissional – Tese. 4. PROBÁSICA - Tese. 5. Parnamirim – Tese. I. França, Magna. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.	
RN/BS/CCSA	CDU 371.13 (81)(043.3)

ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

**O PROBÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO PÓLO DE PARNAMIRIM: Política de Formação
Profissional no Rio Grande do Norte?**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela comissão formada dos professores:

Presidente:

Profª Dra. Magna França / UFRN

Membros:

Prof Dr. Antônio Cabral Neto /UFRN

Profª Dra. Kátia Siqueira de Freitas / UFBA

Profª Dra. Neide Varela Santiago /UFRN

NATAL, DEZEMBRO/2005

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que concede todas as coisas. Pela força na hora certa, pela certeza da sua benção em mais uma etapa da minha vida que está chegando ao fim, mas, um fim bem diferente do começo;

À minha filha, Amélia Catarina, que juntamente comigo aprendeu a ser mais independente, mais companheira, entendendo que nem sempre é possível conciliar tudo;

Aos meus pais e meus sogros que lutaram para que eu chegasse até aqui. Sei que não estou no céu, nem mesmo perto dele, porém, consegui galgar um espaço que eu mesma não imaginaria;

Aos mestres que compõem a linha de pesquisa Política e Práxis da Educação, no Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte;

À minha orientadora Professora Doutora Magna França pela sua paciência em orientar-me e ler os registros quantas vezes fossem necessárias. Agradeço ainda pela sua generosidade humana e pelo incentivo permanente para o meu avanço intelectual;

Aos irmãos e amigos que estiveram diretamente envolvidos nessa minha caminhada;

Aos professores egressos do PROBÁSICA de Parnamirim que contribuíram para realização deste estudo.

“Reconhecer as dificuldades não significa desconsiderar a contribuição do PROBÁSICA para a atualização dos professores egressos, pois, apesar das limitações, o Programa destaca-se por ser uma possibilidade de acesso ao Ensino Superior. É importante destacar que o público do PROBÁSICA eram professores, formados em cursos de nível médio, há bastante tempo, que não tinham acesso aos conhecimentos atualizados sobre o processo de ensino, sobre os conteúdos curriculares e suas novas abordagens. Inclusive, os entrevistados em sua totalidade demonstraram-se pessoalmente realizados por terem concluído um curso superior por meio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O que entristece é saber que, diferentemente do que eles imaginam, tal formação poderia ter sido operacionalizada de modo a contribuir muito mais para o exercício da profissão docente”.

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, 2005.

RESUMO

Esta dissertação aborda a temática da política de formação de professores em serviço, expressa no Programa de Qualificação Profissional para Educação Básica (PROBÁSICA), desenvolvida no Município de Parnamirim, Rio Grande do Norte. Tem por objetivo identificar e analisar a contribuição desta política de formação inicial para a formação profissional de professores. Para consubstanciar a investigação, utilizamos metodologicamente os procedimentos de pesquisa bibliográfica, análise documental, observação, entrevista semi-estruturada, questionário-roteiro e pesquisa virtual. Na análise dos dados, traçamos um quadro geral sobre o PROBÁSICA enquanto formação inicial e sobre suas articulações com a formação continuada, pesquisa pedagógica, pesquisa colaborativa e o exercício da profissão docente, identificando as possibilidades e limites do Programa, no sentido de atingir o objetivo proposto neste trabalho. A partir da investigação realizada, construímos o desenho institucional do Programa em questão, focalizando inclusive, os aspectos organizacionais do seu funcionamento. Quanto aos resultados, constatamos que apesar do PROBÁSICA possibilitar o acesso do professor em serviço à Universidade, o que se constitui um aspecto forte, evidencia-se eminentes pontos fracos em sua sistemática devido à própria estrutura organizacional dessa política educacional, que não conta com as condições curriculares, institucionais e financeiras necessárias para o êxito da formação profissional. Mediante a pesquisa, entende-se que a operacionalização da política de formação em Parnamirim coaduna-se ao ideário da Reforma Educacional difundida nos anos 1990, articulada aos interesses neoliberais, que atribuiu ao professor a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino, não respondendo completamente a finalidade da formação profissional, haja vista que não define uma política nacional global que trate com seriedade das questões da formação inicial, formação permanente, pesquisa pedagógica, salário, carreira e condições de trabalho.

Palavras-chave: Formação inicial em serviço, Formação Profissional, PROBÁSICA.

ABSTRACT

This work studies the thematic of the politics of formation of teachers in the Program of Professional Qualification for Basic Education (PROBÁSICA) developed in the City of Parnamirim, Rio Grande do Norte. It has as its main objective to identify and to analyze the contribution of this politics of initial formation for the professional formation of teachers. To install the work, we will use the procedures of bibliographical research, documentary analysis, comment, structuralized interview, questionnaire-script and virtual research. In the analysis of the data, we trace a general view on PROBÁSICA while initial formation along with the continued formation, pedagogical research, collaborative research and the exercise of the teaching profession, identifying the possibilities and limits of the Program in the direction to reach the objective considered in this work. From the inquiry, we construct the institutional land scope of the program in question, also focusing, the organizational aspects of its functioning. We have to take care about the results, we evidence that PROBÁSICA is making the possible to access of the teachers in the educational service to the University, what the main aspect that consists, trying to prove eminent weak points in its systematic due to give to the organizational structure of this educational politics that does not count with curricular, institutional and financial the necessary conditions for the success of the professional formation of the teachers. The research will try to understand that the operationalization of the politics of formation in Parnamirim will be belong with it the main idea of the Educational Reformation in years of 1990, articulated to the neoliberal interests, that the responsibility for the problems of the public system of education attributed to the teachers, and that are not answered completely through the purpose of the professional formation, and ti seems that it does not define one global national politics that deals with seriousness to the questions the initial formation, permanent formation, pedagogical research, , career and conditions of work for the teachers.

Key words: Initial formation of teachers, Professional Formation, PROBÁSICA.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE SIGLAS

RESUMO

INTRODUÇÃO

Política de Formação de Professores em serviço como Objeto de Estudo.....	15
Realçando as Questões Propulsoras do Estudo	24
Delimitando os objetivos da pesquisa	29
Demarcando o Referencial Metodológico	30
Composição da Dissertação	35

1. AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO E AS INFLUÊNCIAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL..... 39

1.1 O ordenamento econômico e político no cenário mundial e a formação de professores.....	39
1.2 Políticas dos organismos internacionais e as implicações para a formação docente no cenário nacional.....	47
1.3 Política de formação de professores no cenário nacional: diretrizes e legislação a partir da década de 1990.....	64
1.3.1 Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) (1993-2003)	69
1.3.2 Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (PDEFVM) (1994)	72
1.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996).....	74
1.3.4 Plano Nacional de Educação (PNE) (2001 – 2010).....	80
1.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (1997)	83
1.3.6 Referenciais para a Formação de Professores (RFC) (1999)	87
1.3.7 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (1996)	88
1.4 Breves considerações sobre a normatização para a formação de professores no Brasil a partir da década de 1990.....	95

2.FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS..... 98

2.1 Eixos fundamentais possibilitadores da formação profissional.....	105
2.2 Modelo que conduz para a mudança: a propósito da formação profissional	

docente.....	119
2.3 Saberes e formação profissional de professores	123
2.3.1 Princípios influenciadores dos saberes docentes	124
2.3.2 Saberes docentes para a formação profissional.....	129
2.4 Formação profissional e a identidade do professor como ator social.....	132
3. O DESDOBRAMENTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO GRANDE DO NORTE: A IMPLANTAÇÃO DO PROBÁSICA.....	137
3.1 O PROBÁSICA enquanto estratégia de formação de professores: considerações sobre sua implantação no Rio Grande do Norte.....	140
3.2 Avanços e recuos do PROBÁSICA no cenário estadual: considerações à luz de relatórios e depoimentos acerca da avaliação do Programa.....	151
3.3 A experiência do PROBÁSICA no município de Parnamirim	162
4. O PROBÁSICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DE PARNAMIRIM.....	167
4.1 O PROBÁSICA e a perspectiva da formação profissional: a formação inicial em debate	169
4.1.1 A formação inicial do PROBÁSICA e sua Dimensão Curricular	172
4.1.2 A formação inicial do PROBÁSICA e sua Dimensão Institucional.....	195
4.2 O PROBÁSICA e a formação profissional: as atividades de pesquisas pedagógicas em questão.....	199
4.3 O PROBÁSICA e a formação profissional: um olhar sobre sua relação com a formação continuada.....	203
4.4 O PROBÁSICA e a formação profissional: a realização de pesquisas colaborativas em foco.....	205
4.5 O PROBÁSICA e a formação profissional: considerações sobre a importância do exercício da profissão docente ao longo do curso.....	210
CONSIDERAÇÕES	213
REFERÊNCIAS.....	220
ANEXOS	232

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE OS FUNDAMENTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO.....	173
GRÁFICO 2 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A DIDÁTICA FUNDAMENTAL DO ENSINO.....	174
GRÁFICO 3 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DAS DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE AS METODOLOGIAS ESPECÍFICAS PARA OS ENSINOS NA DOCÊNCIA	177
GRÁFICO 4 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO PARA O FAZER PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA	178
GRÁFICO 5 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A GESTÃO ESCOLAR.....	181
GRÁFICO 6 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	183
GRÁFICO 7 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DA INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS CURRICULARES DO CURSO DO PROBÁSICA.....	184
GRÁFICO 8 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DA INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	186
GRÁFICO 9 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DA INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	187
GRÁFICO 10 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DA INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	189

GRÁFICO 11 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DO NÍVEL ACADÊMICO DO PROFESSOR MINISTRANTE DO CURSO.190

GRÁFICO 12 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA RELACIONADAS ÀS MODALIDADES DIDÁTICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES MINISTRANTES..... 191

GRÁFICO 13 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA COM RELAÇÃO AOS PROFESSORES MINISTRANTES NO QUE SE REFERE AO CUMPRIMENTO DOS PROGRAMAS E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA 192

GRÁFICO 14 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DE SUA VINCULAÇÃO COM AS MODALIDADES DE ENSINO QUE ESTAO VINCULADOS NAS ESCOLAS 194

GRÁFICO 15 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DA REALIZAÇÃO PESSOAL EM FUNÇÃO DO ACESSO A UM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR.....194

GRÁFICO 16 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA RELACIONADAS ÀS INSTALAÇÕES FÍSICAS UTILIZADAS PELO PROGRAMA..... 195

GRÁFICO 17 - DEPOIMENTO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DE SUAS RENDAS MENSAIS DURANTE O CURSO 197

GRÁFICO 18 - AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DA CARGA-HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL 198

GRÁFICO 19 - DEPOIMENTO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DA FREQUÊNCIA JUNTO A BIBLIOTECA DO PROGRAMA..... 200

GRÁFICO 20 - DEPOIMENTO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA SOBRE AS FONTES DE PESQUISAS CONSULTADAS DURANTE O CURSO..... 201

GRÁFICO 21 - DEPOIMENTO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DA SISTEMÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS..... 204

GRÁFICO 22 - DEPOIMENTO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA
ACERCA DE PESQUISAS COLABORATIVAS CENTRADAS NAS ESCOLAS
..... 206

GRÁFICO 23 - DEPOIMENTO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA
ACERCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL, AS DISCUSSÕES
ACADÊMICAS E O COTIDIANO ESCOLAR..... 211

Lista de quadros

QUADRO 1 - MODELO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL INDICADO PELOS
ESTUDIOSOS E PESQUISADORES PROGRESSISTAS119

Lista de tabelas

TABELA 1 - INVESTIMENTO DO FUNDEF, POR ALUNO, NO ENSINO
FUNDAMENTAL, NO PERÍODO DE 1998 A
2003..... 94

TABELA 2 - AS MATRÍCULAS DOS ALUNOS DO PROBÁSICA, DO PERÍODO DE
1997 A 2003..... 147

LISTA DE SIGLAS

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Mundial
CEB – Conferências Brasileiras de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina
COMPERVE – Comissão Permanente do Vestibular
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNET – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRUTAC – Centro Regional Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FPE - Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM – Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IES - Instituições de Ensino Superior
IPI-Exp - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
OMC – Organização Mundial do Comércio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDET – Plano Decenal de Educação para Todos
PDEFVM - Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROBÁSICA - Programa de Qualificação Profissional para Educação Básica

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UnP – Universidade Potiguar

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

INTRODUÇÃO

Política de Formação de Professores em serviço como Objeto de Estudo

Esta dissertação de mestrado segue o objetivo de estudar as contribuições do Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) para a formação profissional¹ de professores egressos², em serviço nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do Município de Parnamirim, Rio Grande do Norte. De acordo com as prescrições do Projeto Político-pedagógico do PROBÁSICA, sua política de formação tem por objetivo formar professores, em pleno exercício, configurando-se em um mecanismo de valorização do magistério, voltado para o desenvolvimento do pensar e do fazer pedagógico em sua totalidade, sobretudo, no que concerne a compreensão do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade (UFRN, 1997).

¹ Para os estudiosos GAUTHIER (1997), GARCIA (1992), IMBERNÓN (2004), SCHON (1992), SCHUTZ (1987), TARDIF (2000), THERRIEN (1998), entre outros, críticos das atuais políticas públicas de formação do professor é preciso entender a formação docente como o primeiro passo para o alcance da formação profissional para o magistério. De acordo com esses estudiosos, para se assegurar a formação profissional, a formação inicial de professores deve está articulada com o exercício profissional, com uma sólida sistemática de formação continuada, com pesquisas pedagógicas e com pesquisas colaborativas entre universidades e escolas. Essas ações implicam no domínio de uma série de conhecimentos e habilidades (os saberes científicos da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais) que ao serem complexamente articuladas fazem o professor ter autonomia no seu trabalho, relacionando-o a um grupo profissional organizado.

² Os professores egressos privilegiados na pesquisa cursaram o PROBÁSICA durante o período de 1999 a 2002.

Para o desenvolvimento dessa investigação, tomamos como objeto de estudo a experiência de formação inicial de professores em serviço nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que foi realizada no município de Parnamirim do período do segundo semestre do ano de 1999 ao primeiro semestre do ano 2002, por meio do PROBÁSICA.

No ano de 1994, o Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) juntamente com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE aprovaram as “Diretrizes para uma Política de Interiorização da UFRN” através da Resolução 060/94, de 17 de maio de 1994.

Tal aprovação assegurou legalmente a atuação da UFRN no interior, em uma ação conjunta e articulada com o Poder Público Estadual e Municipal e Departamentos Acadêmicos do Campus central. Em tal Resolução, precisamente no artigo 1º e Inciso 3º, fica evidente a priorização de uma oferta voltada para o atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio do incentivo do curso de Pedagogia no interior.

Conforme se observa, a ênfase no desenvolvimento de políticas para a formação do professor das séries iniciais, no interior do Estado do Rio Grande do Norte, por meio da UFRN, antecede a política de formação operacionalizada pelo PROBÁSICA. Isso realça o compromisso dessa instituição para com a expansão da política de formação de professores.

No desenvolvimento do estudo, consideramos o pressuposto de que a política de formação de professores no Brasil, 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 a limitada articulação dessa formação inicial com o exercício da profissão dos professores-alunos, com a pesquisa sobre

o trabalho pedagógico, com a formação continuada³ 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 descentralizado⁴ e focalizado⁵ da formação dos professores.

Entende-se que a transformação acelerada das sociedades ao longo das últimas décadas criou novas expectativas em relação à escola e provocou fortes pressões nos sistemas educativos. Nesse contexto, ficou clara a influência capitalista no escopo das Reformas de todos os níveis de ensino. Como fato novo desse contexto, as Reformas providenciadas interpelaram, de forma afluyente, os conteúdos e os dispositivos de formação docente (VEIGA, 2002).

Diante dessa evidencia, 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 existente como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, do comércio e dos serviços.

Para os liberais, o ponto de referência para desaprovar a escola atual não é a

³ A literatura especializada sobre o estudo da temática formação continuada (CANDAU, 1987; GARCIA, 1999; GAUTHIER, 2000; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; IMBÉRNON, 2004) considera os termos “formação continuada”, “formação contínua”, “educação permanente” e “educação continuada” como expressões sinônimas. Nesse sentido, faremos uso dessas expressões ao longo das argumentações desse estudo.

⁴ Para Lobo (1998) a descentralização como ocorre no Brasil, seria melhor nomeada de desconcentração, haja vista que tem funcionado como um legítimo e eficaz instrumento de ação governamental que não altera os núcleos de poder decisórios, embora deixe transparecer que houve uma maximização na distribuição das tomadas de decisões até então centralizadas em poucas mãos.

⁵ A focalização tem sido, de acordo com FREITAS (2002), um dos principais fundamentos influenciadores das políticas públicas educacionais. Consiste na operacionalização de medidas emergentes para beneficiar um grupo específico, com a disponibilização de Renda Mínima, servindo apenas como um paliativo para a resolução dos problemas educacionais.

dificuldade de se formar cidadãos atuantes, autônomos e críticos, ou a dificuldade de se elevar o padrão cultural da população oprimida que sofre com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o da estreita preparação para o local de trabalho. Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente às necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos, sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas, e não as especificações e exigências do capital (KUENZER, 1998).

No Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, despontam discursos que influenciaram o campo da formação docente. Nesse cenário, de efervescência neoliberal⁶, a formação docente progressivamente centrou-se no discurso da aprendizagem por competências⁷, sendo considerada em consonância com os paradigmas da qualidade total⁸ e

⁶ Entendemos por política neoliberal, um movimento organizado por intelectuais que prescreveram os princípios norteadores de um novo liberalismo que está assentado de acordo com os valores do liberalismo clássico do século XVIII e que assume no fim do século XX uma nova configuração político-ideológica mas que, *a priori*, não ultrapassa substancialmente os princípios conservadores do capitalismo. Segundo Anderson (1995) o neoliberalismo nas últimas décadas tem ganhado respaldo político econômico e vem orientando a conduta governamental enquanto direção possível para o enfrentamento da crise produtiva capitalista. Todavia, os ideais neoliberais estão desde a pós-segunda guerra mundial em combate contra a política do Estado que foi seguida a partir de uma outra vertente filosófica que assumia a perspectiva de desenvolvimento interventivo como mecanismo de crescimento econômico e social no qual constituiu o modelo de Estado de Bem-estar referenciando as idéias Keynesianas.

⁷ Segundo Ramalho (2003), o discurso sobre as competências é ainda abstrato e teve origem em países com economia forte comprometida com as empresas privadas. O exame das experiências da formação por competência é complexo e requer um longo caminho a percorrer.

⁸ O conceito de Qualidade Total articula-se intimamente ao conceito de eficiência. Dentro dessa lógica capitalista, a proposta pedagógica tem como horizonte o lucro (mascarado sob a capa da produtividade), perfeitamente adaptado à mercadologização da educação. Trata-se de um discurso que retira os aspectos políticos do processo educacional, definindo os alunos como clientes e a educação como mercadoria. Tal conceito, imputa à administração escolar a ineficiência do ensino público oferecido, omite as determinações estruturais do sistema capitalista, e, desta forma, converte questões políticas em questões técnicas. Eficiência e qualidade, nesse caso, são conceitos superficiais, parciais e despolitizados. Não nos parece ser essa a qualidade mais urgente à educação brasileira. O conceito de qualidade em educação deve estar associado ao conceito de qualidade social em detrimento do de qualidade total. Educação com qualidade, no nosso entendimento, significa uma educação que seja capaz de democratizar o saber

da teoria do capital humano⁹, em que são minimizados os espaço para a formação profissional tendo em vista a racionalidade técnica privilegiada nos currículos dos cursos de formação inicial em que se desconsidera: a conscientização político-filosófica e crítico-reflexiva do professor em formação, a formação continuada, o exercício da profissão, a pesquisa do trabalho pedagógico e a pesquisa colaborativa entre professores-formadores e professores-alunos (IMBERNÓN, 2004; RAMALHO, 2003; TARDIF, 2000).

Com o problema assinalado, queremos sugerir que a valorização do magistério por meio da formação profissional 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 experiencial), uma permanente formação continuada, uma contundente capacidade de pesquisa, boas condições de trabalho, melhorias salariais, melhorias institucionais e significativos planos de carreira.

Mediante esse entendimento, não podemos depositar nos professores toda a responsabilidade a respeito dos poucos resultados qualitativos evidenciados na avaliação dos diversos níveis educacionais brasileiros pois, além das atividades docentes, existem outros fortes condicionantes que interferem no êxito do ensino institucional como: a pobreza, exclusão social e a própria desresponsabilidade dos dirigentes que não prestigiam, de fato, a política educacional enquanto condição básica na satisfação das necessidades sociais (TORRES, 1998).

A título de ilustração, se a educação fosse prioridade real do governo, isso se

acumulado historicamente pela humanidade, permitindo às novas gerações a sua reelaboração crítica (SANTOS, 1998).

⁹ A cartilha neoliberal indica a reorientação do modelo educacional, obedecendo-se ao conceito da teoria do capital humano, em que a educação é um bem econômico a ser consumido: "a escola se reduz à formação dos 'recursos humanos' para a estrutura da produção" (BIANCHETTI, 2001, p.94). Propõe, então, a mercantilização da educação.

expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária. Contudo, a despeito do discurso que reforça sua centralidade, o montante a ela destinado revela seu desempenho coadjuvante (PINTO, 2002).

Segundo Shiroma (2002), o Programa “Erradicação do Analfabetismo” recebeu, em 1995, apenas 61 mil reais e, no ano seguinte, os recursos a ele destinados foram ainda inferiores: 50 mil reais. Segundo a autora, o orçamento previa 11 milhões de reais a esse fim. Nesse mesmo sentido, em 1995, no ensino fundamental foram aplicados 2,25 bilhões de reais, valor bastante inferior ao autorizado. As despesas com ensino superior foram de R\$ 4,2 bilhões, em 1996, 240 milhões a menos que no ano anterior. Como pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção de infra-estrutura adequada, mantendo aviltados os salários dos professores, enfim, sendo refratário às condições das escolas públicas no Brasil? Como se vê, a retórica da busca de qualidade choca-se com a concretude dos dados.

Partindo de tais constatações, entendemos que 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).

Apesar de diversas razões que nos levam a crer que a problemática situação da educação brasileira não é reflexo tão-somente da desqualificação docente, consideramos que o professor é o elemento primordial do processo educativo formal, o dinamizador e

mediador da aprendizagem devendo, por isso, ser beneficiado com políticas sistêmicas que visem a qualidade dos programas de formação profissional; que possibilitem um digno plano de carreira, melhores condições de trabalho e reconhecimento salarial (RAMALHO, 2003).

No entanto, entendemos que as pretensões assinaladas anteriormente ainda estão distantes de serem alcançadas, notadamente em virtude ao atendimento dos fundamentos da ideologia neoliberal, quais sejam: a globalização, a descentralização, a focalização, a desregulamentação e a privatização que vêm sendo dispensado às políticas educacionais, se estendendo à formação docente (SANTOS, 1998). O sentido e a lógica da formação de professores, especialmente a partir da década de 1990, foram exibidos nos documentos concebidos por organismos multilaterais, bem como pelos governantes, atestando a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, neles se percebendo a exigência da formação ancorada no saber técnico. Nesse sentido, observa-se uma verdadeira associação dos saberes docentes aos pressupostos da globalização atrelados às exigências do mundo do trabalho.

Com isso, tem sido retirada dos professores, sobretudo dos que vêm sendo formado em serviço, a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvaziando-se seu sentido original e em contraposição, constituindo-se uma outra mentalidade, competitiva e individualista, por excelência. Essa realidade apresenta como um dos resultados principais a quebra da organização sindical. De acordo com Garcia (1999), em curto prazo, as políticas de formação os confundem, em longo prazo, os desmobiliza.

A orientação dos organismos internacionais tem priorizado o Ensino Fundamental e a formação docente em detrimento de outros níveis de ensino. Os planos educacionais brasileiros nos anos 1990 acataram suas orientações, imprimindo políticas compensatórias, com vista a surtirem um efeito a curto prazo nesses segmentos, como o caso das Leis do

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei Nº 9.424/96 - FUNDEF¹⁰), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de Nº 9.394/96 - LDB), do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172 - PNE), do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outras (FREITAS, 2002).

Dentre os aspectos frágeis da Reforma educacional propugnada, observa-se de um lado a obsessão dos seus conceptores, que patenteiam a produção, para o alcance da qualificação de mão-de-obra competente para atender as necessidades do mercado, em acordo com as exigências do capitalismo. Nesses moldes, a fragilidade da Reforma incide sobre o caso da formação de professores contemplando programas de formação radicados na técnica, privilegiando-se o ensino do que é imediatamente significativo, aplicável e útil, o que conduz a um círculo vicioso de formação do professor produtivo (KUENZER, 1998).

Por todos esses aspectos descritos, 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 podemos compreender a operacionalização da política de formação docente, notadamente dos professores em serviço, como mecanismo de combate às conseqüências da redefinição do capital e do trabalho (KUENZER, 1998).

Entendemos que a atual investida do capital, consubstancia a modificação da natureza do processo de acumulação, voltando-se para exploração extensiva do trabalho por meio da extração da “mais-valia”¹¹ relativa, que consiste num processo de flexibilização do

¹⁰ Para maiores aprofundamentos sobre o FUNDEF recomendamos a leitura de Davies (1999), Dourado (1999), França (2001), Monlevade (1997) e Pinto (1999).

¹¹ Entendemos por “mais-valia” a atividade em que o trabalhador é obrigado a produzir um excedente de produtos muito maior do que lhe é pago para produzir. Os modos de operacionalizá-la podem variar desde justapor o trabalhador à jornada máxima de trabalho, como era comum no início do capitalismo, até a

trabalho, que fragmenta a sua estrutura organizacional (BRAVERMAN, 1981). Essa fragmentação pressupõe um novo modelo organizativo pautado no incremento de terceirizações, do aumento de atividades que, necessariamente, não elevam os salários, de contratos temporários, da diminuição da quantidade de mão-de-obra, devido ao significativo aumento das tecnologias modernas introduzidas nas maquinarias (robótica, informática, eletrônica etc) e da desestabilização dos direitos trabalhistas (VEIGA, 2002).

A implementação da política de formação de professores no Brasil, portanto, tem todo um significado 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, quando analisada a partir do contexto de reestruturação produtiva e de crise fiscal do Estado, orientado pelo debate político neoliberal. A política neoliberal concebe a redefinição do capitalismo como uma luta contra o Estado de Bem-Estar Social¹², por entender que a abrangência deste desmobilizou as taxas de crescimento, tornando inoperante o capitalismo (ANDERSON, 1995).

O escopo neoliberal volta-se para medidas de enxugamento do aparelho estatal, por meio de práticas que constituam um novo espaço social, vinculado à globalização do mercado. Conforme Draibe (1993) e Freitas (2002) as transformações que têm ocorrido no âmbito do Estado têm incidido no plano das políticas públicas um processo de fortalecimento dos princípios da focalização, descentralização, desregulamentação e

utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a maior intensidade destes. A mais-valia, sempre busca a produção a partir do potencial inerente à força de trabalho humana, pois é isto que rende maior excedente e assim um maior lucro para o empresariado (BRAVERMAN, 1981).

¹² Entende-se por Estado de Bem-estar social, um conjunto de ações políticas de caráter interventivo nos âmbitos social e econômico baseadas no arcabouço teórico do Keynesianismo e na produção Fordista difundida a partir dos anos 1940. Tinha como princípio norteador, desenvolver uma produção e consumo em massa, atrelado à constituição de direitos sociais, sobretudo os trabalhistas. Este modelo político-econômico de Estado esteve presente nos países desenvolvidos no período do pós-segunda guerra mundial até meados dos anos de 1970 (SANTOS, 1998).

privatização dos serviços públicos.

Essa realidade segue uma orientação global do desenvolvimento econômico e parte do pressuposto de que a economia internacional de base neoliberal deve influenciar o campo da econômica, da sociedade e da formação de professores no Brasil, 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 aligeirada (Lei 9.424/96, art.9º, § 2º), de descentralização, especialmente, no plano dos recursos financeiros que têm sido de responsabilidade de Estados e Municípios, em detrimento da União e de privatizações.

Neste contexto, postula-se uma orientação global do desenvolvimento econômico e parte do pressuposto de que a economia internacional deve basear-se no livre mercado, que é o regulador natural da economia capitalista, postulando com isso, políticas sociais de caráter compensatório que resgatem as concepções liberais a partir da livre concorrência (TORRES, 1998).

perseguindo a orientação da concepção neoliberal, a política de formação de professores da forma como vem se desenvolvendo, tem permitido a diminuição dos gastos sociais, respondendo focalizadamente a questão do nível superior no Brasil (SHIROMA, 2002).

Nesses moldes, as discussões sobre a política de formação de professores se constituíram como profícua em função das novas exigências, que a partir desta última década do século XX, se delinearão 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 afinados com o processo produtivo em curso. Outro fator que realça a importância do estudo sobre essa temática se refere ao fato de que a educação é um pré-requisito proporcionador de

avanço cultural e de avanço social, pois é a mola propulsora para o alastramento e consolidação dos valores democráticos essenciais à vida de cidadãos críticos e participativos.

As considerações realçadas na dimensão introdutória dessa dissertação situam o contexto em que se situa o objeto de estudo, permitindo trazer o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) à discussão acerca de suas ações para a formação profissional de professores, uma vez que entendemos que os aspectos anteriormente levantados também são inerentes ao desenvolvimento dessa experiência de formação docente em serviço implementada no Rio Grande do Norte, cabendo-nos investigar o Município de Parnamirim.

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 sua rede pública de ensino, sem a qualificação de nível superior, a maioria dos estados brasileiros, inclusive o Estado do Rio grande do Norte, ampliou a utilização de recursos financeiros¹³ para formar professores através da oportunidade proporcionada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ao criar o Programa de Qualificação Profissional para Educação Básica - PROBÁSICA.

No Estado do Rio Grande do Norte, quatro instituições de ensino superior (Universidade Potiguar – Unp, Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Universidade Estadual do Rio

¹³ O principal recurso financeiro que contribuiu para operacionalização dessa política foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, pois durante os primeiros 5 anos de vigência da Lei de n.º 9.424/96, foi permitida a utilização de parte dos recursos da parcela de 60% do FUNDEF na habilitação de professores leigos. Assim, foi permitida a cobertura de despesas relacionadas à formação dos professores, de modo a torná-los aptos ao exercício regular da docência (BRASIL, 1998).

Grande do Norte - UERN) passaram a desenvolver cursos de formação de professores com recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. No entanto, nesse estudo só será privilegiada a análise da formação de professores em serviço operacionalizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no município de Parnamirim, em função de ter sido esse pólo do PROBÁSICA o que obteve o melhor conceito na avaliação do Ministério da Educação, na oportunidade do Provão.

Através do PROBÁSICA, a UFRN passou a oferecer cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia desde 1997, em convênio com Prefeituras e o governo do Estado, em cumprimento das diretrizes estabelecidas para a sua política de interiorização. Esses cursos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do PROBÁSICA, têm como objetivo:

[...] a formação do pedagogo habilitado para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em nível de Licenciatura Plena, capaz de compreender o pensar e o fazer pedagógico em sua totalidade e contribuir individual e coletivamente para a socialização do conhecimento sistematizado. Isto pressupõe considerar os limites circunstanciais e, ao mesmo tempo, identificar e aplicar alternativas para superar esses limites, particularmente aqueles circunscritos ao âmbito pedagógico (UFRN, 1997, p.7).

O PROBÁSICA tem como uma de suas metas formar professores, em pleno exercício, para o magistério do ensino fundamental e do ensino médio. Contudo, apesar de prevê o beneficiamento de professores nesses níveis de ensino, até o presente momento, a formação de professores destinada ao ensino médio não vem sendo operacionalizada de modo abrangente.

A Resolução de nº 014/99 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) de 02 de fevereiro de 1999 prevê, no art. 4º, inciso VI, que terão acesso ao programa somente àqueles professores em efetivo exercício e que forem aprovados num processo

seletivo próprio, coordenado pela Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE).

O interesse pelo estudo sobre o PROBÁSICA, decorre das discussões concretizadas na Base de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”. Na oportunidade da motivação dos estudos participamos do projeto de pesquisa intitulado O FUNDEF E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹⁴, na condição de bolsista do CNPq, sob a coordenação do Professor Doutor Antônio Cabral Neto. Com relação ao interesse da escolha do pólo do PROBÁSICA de Parnamirim, vale salientar novamente que o privilegiamos em função do conceito “C¹⁵” que esse pólo obteve na oportunidade da realização do Provão, desenvolvido pelo Ministério da Educação no ano de 2002, quando do término do Curso no referido município.

Realçando as Questões Propulsoras do Estudo

Desenvolver um estudo envolvendo a formação profissional do professor em um contexto no qual a proposta neoliberal é enfatizada, nos leva a uma ação reflexiva, no sentido de compreendermos como a Reforma do Estado tem materializado as intenções capitalistas nas políticas de formação de professores, notadamente dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental em serviço.

Perseguindo essa intenção, 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.

¹⁴ O projeto de pesquisa na sua execução contou com o apoio financeiro do CNPq e da UFRN.

¹⁵ Dentre os cursos do PROBÁSICA avaliados pelo Provão do Ministério da Educação no ano de 2002, os pólos de Parnamirim e de Ceará-mirim foram os mais bem conceituados. Ambos, obtiveram conceito “C” nessa oportunidade, em detrimento dos demais pólos que se situaram ente os conceitos “D” e “E”.

Assim, serão consideradas, no primeiro momento deste estudo, as seguintes questões: Quais as características que assume a formação de professores no contexto da política educacional brasileira a partir da década de 1990, sintonizada com as novas exigências emanadas pelo cenário neoliberal? Quais legislações e prescrições normativas têm “regulamentado” a formação de professores no Brasil, a partir dos anos de 1990?

A seguir, em um segundo momento da dissertação, privilegamos o debate sobre a questão: Em oposição ao paradigma da reestruturação produtiva, quais as contribuições desenvolvidas pelos estudiosos críticos das políticas atuais, para o alcance de uma contundente formação profissional que possibilite avanços significativos no agir social docente?

Em um terceiro momento, após a contextualização e conceituação de nosso objeto de estudo, nos voltamos para constatações referentes à implantação e extensão do PROBÁSICA no Estado do Rio Grande do Norte, assim como especificamente no Município de Parnamirim. A seguir, desenvolvemos reflexões que realçam o seguinte problema: Quais as contribuições do PROBÁSICA para a formação profissional dos professores egressos no Município de Parnamirim? Ou ainda, Em que concepção de formação docente, o PROBÁSICA fundamenta sua proposta. Em uma concepção minimalista, com vista a atender as necessidades das transformações do mundo contemporâneo, ou em uma proposta abrangente que visa desenvolver a real formação profissional do professor? Em que aspectos a política de formação operacionalizada pelo PROBÁSICA proporciona a formação de um *tecnólogo do ensino*¹⁶ (TARDIF, 2000) e em que aspectos essa formação de professor proporciona a formação profissional do professor

¹⁶ De acordo com Veiga (2002), a expressão “tecnólogo do ensino” se refere ao professor que teve acesso a uma formação ancorada nos pressupostos do mercado globalizado e neoliberal, vítima das orientações advindas dos organismos internacionais, com ênfase na educação por resultados e rendimentos, vinculado à educação e produtividade, o qual por consequência da alienação dominante não desenvolve uma práxis crítica e reflexiva.

prático reflexivo e *agente social*¹⁷ (TARDIF, 2000)?

Essas questões, dentre outras, pairavam sobre o programa de Qualificação para a Educação Básica, sendo necessário agrupá-las de acordo com os objetivos desse estudo.

Delimitando os objetivos da pesquisa

O caminho que orientou o objetivo geral desse estudo foi o de desenvolvê-lo na dimensão que acena para um estudo do PROBÁSICA, no Município de Parnamirim, enquanto uma política de formação inicial. Nesse espaço, investigou-se a contribuição do Programa para a formação profissional dos professores egressos.

Nessa dissertação, como objetivos específicos, tomamos como referenciais para compreensão da mencionada política de formação de professores, no que concerne à formação profissional, os seguintes critérios: 1. verificar a solidez dessa formação inicial no que se refere a aspectos do currículo (abordagens científica, filosófica, política, cultural e pedagógica), do corpo docente, do corpo discente e da instituição; 2. analisar a relação entre a teoria discutida ao longo da formação inicial com os problemas do exercício da profissão escolar quando da oportunidade do curso; 3. verificar a relação do PROBÁSICA com um concomitante processo de formação continuada no âmbito das escolas; 4. analisar a relação do PROBÁSICA com pesquisas relacionadas ao trabalho pedagógico do professor nas

¹⁷ Para Veiga (2002), o termo “professor como agente social” está relacionada a um profissional que por meio de sua prática social, desenvolve um processo lógico de emancipação das pessoas, relacionado com a sólida formação profissional que teve acesso. O professor como agente social desempenha o papel de agentes de mudanças, pois é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. O professor como ator social engajado parece ser um modelo minoritário, notadamente nas reformas do ensino dos países da periferia do capitalismo caracterizados por uma estrutura fortemente desigual no que se refere à partilha das riquezas materiais e culturais. Apesar dessa lamentável constatação, a América do Sul, por meio do aporte teórico de Paulo Freire tem conquistado avanços no que diz respeito a prática de uma pedagogia a serviço dos "oprimidos" (TARDIF, 2002).

escolas, na oportunidade do curso; 5. verificar o envolvimento do PROBÁSICA no que concerne ao incentivo do trabalho conjunto entre professores formadores e professores das escolas, no sentido de levantar questões e soluções sobre as práticas.

Demarcando o Referencial Metodológico

As primeiras aproximações com o objeto de estudo e com a bibliografia a ele relacionada sugeriram e indicaram os fundamentos teóricos e os caminhos empíricos a serem percorridos pela investigação.

Para efetivação deste estudo, tomou-se como procedimento teórico-metodológico a pesquisa em educação, na perspectiva do materialismo histórico dialético. Esse paradigma foi adotado devido à convicção de que o pensamento marxista não está morto; tampouco superado. E isso pela simples razão de que a ordem burguesa instaurada por volta do século XIX ainda não foi suplantada, mesmo a despeito de algumas orientações pós-modernas. De acordo com Aragão (2002, p.138), “abandonar Marx, em virtude de correntes ditas marxistas, mas com compromissos duvidosos com a corrente marxiana, é temeroso”.

A metodologia de pesquisa assumida no trabalho, remete à dialética como método de investigação. A dialética 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 (GRAMSCI, 1978, p.20).

A realidade enquanto produto histórico não resulta de um conjunto de fatos isolados, é síntese de muitas determinações (MARX, 1992, p.116). Ao mesmo tempo, a realidade é processo, devenir social, que se constrói no tempo e no espaço próprio de realização de cada

sociedade.

Para o desenvolvimento dessa investigação, tomamos como categorias de análises: a *formação inicial de professores* e a *formação profissional docente*.

A *formação inicial de professores* é compreendida como um processo em que o sujeito constrói um conhecimento pedagógico especializado no espaço das instituições formadoras. Esse processo equivale ao começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. Nesse sentido, deve evitar privilegiar a imagem de um modelo profissional assistencial, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social (IMBERNÓN, 2004).

Entendemos a *formação inicial* como um espaço que por excelência deve proporcionar sólidas habilidades (científica e profissional) e conceitos (técnico, pedagógico, cultural, político, filosófico e social), devendo capacitar o professor para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários (IMBERNÓN, 2004).

Compreendemos também que a *formação inicial* não é um fim em si mesma, mas um espaço que proporciona atitudes interativa e dialética que conduz a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigativo (GAUTHIER, 2000; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2004; SCHON, 1992; SCHUTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998).

A *formação profissional docente* implica no domínio de uma série de conhecimentos e habilidades especializadas que fazem um professor ter autonomia técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver os problemas no âmbito de seu

trabalho, evitando procedimentos improvisados e pouco eficientes. Essa formação, além de supor o domínio do exercício da profissão, baseia-se num código de ética relacionado com o respeito, a dignidade e com justa remuneração. Ter acesso a uma formação profissional docente significa participar na emancipação das pessoas, auxiliando-as a se libertarem da alienação do poder econômico, político e social (TARDIF, 2002).

Os estudiosos críticos das políticas educacionais citados acima, lembram que para alcançar a formação profissional, o projeto de formação inicial deve articular complexamente o exercício da profissão do magistério na escola, a formação continuada, as atividades de pesquisas pedagógicas e as atividades de pesquisas colaborativas, enquanto processos constantes, necessariamente refletidos e questionáveis, possibilitadores da formação do professor como agente social.

Estas categorias de análises fazem o trânsito entre a discussão global e o local do estudo, considerando o movimento de realização do capitalismo, o processo de Reforma do Estado e as políticas de formação de professores no Brasil.

As técnicas e instrumentos utilizados para o presente estudo foram, *revisão bibliográfica e análise documental* ao estudar sobre as exigências do mundo contemporâneo e os fundamentos que têm norteado a política de formação de professores no cenário nacional, sobre as diretrizes internacionais que têm causado impactos na formação dos professores brasileiros e sobre os aspectos da legislação vigente.

Posteriormente, prosseguimos com a *revisão bibliográfica* ao evidenciar as reflexões dos estudiosos críticos da formação docente ancorada na racionalidade técnica, realçando uma discussão atualizada sobre as recentes propostas comprometidas com uma formação profissional voltada para o professor prático, reflexivo, pesquisador e agente social.

A seguir, apresentamos os resultados provenientes de *entrevistas semi-estruturadas*¹⁸ realizadas com a Coordenadora Geral do PROBÁSICA, com o Coordenador do Pólo de Parnamirim e com teóricos renomados no campo da literatura educacional¹⁹. Deles registramos as memórias das ações do Programa, as quais nos trouxeram valiosas contribuições. E, apresentamos os resultados dos *questionários* aplicados a professores egressos do Programa. Vale realçar que os atores que contribuíram com a pesquisa foram em número de 10 (dez). Essa quantidade torna-se significativa quando se sabe que a turma egressa do PROBÁSICA que se investiga era composta por 70 (setenta) professores-alunos.

A pesquisa por meio de *questionário* envolveu perguntas e respostas objetivas de múltiplas escolhas, bem com espaços para possíveis justificativas das respostas. Essa estratégia foi privilegiada em nossa pesquisa pois segundo Lakatos,

O questionário é um instrumento de coleta de dados que apresenta uma série de vantagens como atingir um número significativo de pessoas simultaneamente, obter respostas precisas, preservar o anonimato dos atores contribuidores, ser mínimo o risco de distorção pois não há influência do pesquisador, possibilitar o bem estar do sujeito pois ele quem determina o tempo para responder e por uniformizar as categorias de análises suficientes à pesquisa (LAKATOS, 2001, p.201).

Ainda como instrumento de coleta de dados, realizamos *observações diretas* em escolas e salas de aula registrando ocorrências e impressões no diário de campo.

Com relação à dimensão quantitativa da pesquisa destacamos, também, nas *entrevistas* realizadas com os coordenadores, o número de alunos matriculados, o número de Municípios envolvidos, a estimativa salarial dos professores, a organização da instituição de

¹⁸ Nas entrevistas realizadas juntamente aos coordenadores do Programa, constaram questões relacionadas à política de formação docente decorrente da aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), destacando-se as dimensões da implantação e extensão (evolução histórica do projeto) e as dimensões pedagógicas (os currículos dos cursos, as possíveis melhorias das condições do trabalho docente, o processo ensino-aprendizado, metodologias, avaliação, relação professor-aluno, entre outros pontos) relativas ao PROBÁSICA.

¹⁹ Dentre os teóricos renomados no campo da literatura educacional, desenvolvemos entrevistas com: Victor Paro, Pedro Demo, Celso Antunes, Hamilton Verneck e Libâneo.

ensino, os dispositivos financeiros para a capacitação, a estrutura física, a estrutura administrativa e a elaboração dos convênios. Na perspectiva qualitativa, também enfatizamos a estrutura do currículo do curso de formação para as séries iniciais, as disciplinas da estrutura curricular, a organização administrativa e pedagógica, a coordenação do Programa, a forma de ingresso no Programa, a existência de colegiado interno, as modalidades dos cursos, a duração dos cursos, a avaliação da coordenadora geral da instituição sobre a política de formação de professores e as dificuldades legais, operacionais e pedagógicas encontradas para o desenvolvimento do Programa.

Os espaços onde coletamos parte das informações estavam circunscritos ao Centro Regional Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e a Escola Municipal Augusto Severo. Esse último espaço nos serviu para *observações e registros* por corresponder ao local em que funcionou o PROBÁSICA de Parnamirim no período investigado (1999 a 2002) e por dispor, no quadro efetivo docente dessa instituição, de cinco (5) professoras ex-alunas do PROBÁSICA, que aceitaram contribuir com as entrevistas e as observações.

Durante a observação e compilação de dados, que se traduziu em um trabalho demorado, porém prazeroso, vivemos momentos: hora de preocupação, relacionada às situações de indisciplina, de carência de recursos pedagógicos, de despreparo docente e de dificuldades de aprendizagem dos discentes das escolas que tomamos para observação; hora de satisfação, em ver que apesar dos aspectos negativos, a auto-estima do professor egresso, que agora possui a escolaridade de nível superior, se encontra elevada. Um outro detalhe é que apesar da eminência do saber técnico ter sido evidenciada, constatamos que antes da oportunidade da formação inicial, nem mesmo esse saber eles detinham. Vencida esta etapa, organizamos os dados e tentamos compreendê-los relacionando-os ao aporte teórico

contemplado no estudo.

Cabe realçar que com os coordenadores entrevistados, utilizamos um roteiro semi-estruturado e aberto. Já com os professores egressos utilizamos *questionário* e registramos a percepção de suas práticas no diário de campo. Adotamos esses procedimentos durante as visitas realizadas no CRUTAC e na Escola Municipal Augusto Severo, do Município de Parnamirim.

Procurando ampliar as fontes de registros, realizamos *pesquisa virtual em sites* do Governo Federal, levantamentos e *análises de documentos oficiais*. Os dados quantitativos serão representados em tabelas e gráficos. Trabalhamos com uma diversidade de referencial metodológico, pois de acordo com Bogdan (1994) todas as informações possíveis de coleta de dados e registros são válidas, desde que tenham uma direção, um norte para aprofundar os eixos que se identificam com o objeto de estudo e a problemática em questão.

A partir das descrições consubstanciadas nesse estudo, em que realçamos parte da realidade percebida e analisada, verificamos que o processo de construção do conhecimento resulta de uma dinâmica da relação entre o sujeito que investiga e um determinado aspecto da realidade. Essa pesquisa se desenvolveu com o intuito de que o objeto tomado para estudo seja devolvido para a realidade de onde foi recortado, com a certeza de que o conhecimento produzido está inacabado e pronto para ser (re)construído sob outras perspectivas.

Composição da Dissertação

A introdução delimita o objeto de estudo, contextualiza o tema, expõe o objetivo do estudo, trata da pertinência da pesquisa, indica os referenciais metodológicos, técnicos e

instrumentais utilizados no processo de investigação, levanta os problemas indagadores da pesquisa e apresenta a organização do estudo.

O primeiro capítulo, que intitula-se *As transformações do mundo contemporâneo e as influências no campo da Formação de professores no Brasil*, apresenta os fundamentos do capitalismo que têm se materializado nas recentes políticas do campo da formação de professores no Brasil, por meio da Reforma do Estado, bem como, reflete sobre as implicações das prescrições normativas atuais para formação de professores.

No segundo capítulo, intitulado *Formação profissional do professor: perspectivas e desafios*, empreendemos uma discussão sobre aspectos que possibilitam o alcance da formação profissional docente, notadamente no que tange ao alcance do professor prático, reflexivo, pesquisador e agente social, realçando o pensamento de teóricos críticos das propostas neoliberais de formação.

No terceiro capítulo, *O desdobramento da política de formação de professores no Rio Grande do Norte: a implantação do PROBÁSICA*, promove uma reflexão sobre a implantação e extensão dessa política de formação no Rio Grande do Norte. Nesse momento, introduzimos um quadro descritivo do PROBÁSICA, privilegiando aspectos quantitativos e qualitativos da formação operacionalizada. Assim, procuramos retratar o desenvolvimento do PROBÁSICA, em Parnamirim, no período de 1999 a 2002, recuperando as informações e analisando as questões de estudo que nortearam as discussões acerca do objeto de estudo.

O quarto e último capítulo, *O PROBÁSICA no âmbito da formação profissional de professores das séries iniciais de Parnamirim*, discute aspectos que consideramos centrais na defesa de que o PROBÁSICA no município de Parnamirim cumpre em parte a função da formação profissional do professor. Essa constatação se deve em função das limitações do

curso com relação ao distanciamento do mesmo para com: os problemas suscitados no exercício profissional dos alunos, a formação do pesquisador, a pesquisa colaborativa e a política de formação continuada, apesar de reconhecermos aspectos fortes no que concerne a dimensão pedagógica dessa experiência²⁰.

Dentre os aspectos fortes que positivamente enriqueceram essa formação inicial identificamos: um significativo índice de reuniões de planejamento entre os professores ministrantes, o nível de escolaridade desses professores, o êxito na internalização dos conteúdos técnicos do curso e a seriedade do trabalho desenvolvido pela coordenação geral e local do curso. No âmbito dos aspectos limitadores dessa formação realçamos: o currículo tradicional, dificuldade com a infra-estrutura, com a carga-horária e com os instrumentos didáticos no desenvolver do curso, a interferência do poder local, inclusive por meio da falta de incentivo para o desenvolvimento da formação continuada dos docentes e por manter o grande número de professores-alunos com dobra de carga-horária, a ausência de pesquisa, a ausência da comunicação entre professores-formadores e espaço escolar dos professores alunos, a carência de recursos nas escolas dos professores-alunos, impasses no pagamento dos professores ministrantes e os poucos recursos aplicados a essa formação, os quais fazem parte da receita investida à educação básica e não ao ensino superior.

Apesar da amplitude das críticas relacionadas ao PROBÁSICA, seria um erro acreditar que essa política de formação de professores foi um fracasso. Ao contrário, depois dessa estratégia de formação percebemos que o debate sobre a formação docente foi intensificado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como se a formação de

²⁰ Um estudo detalhado sobre os aspectos fortes da dimensão pedagógica do PROBÁSICA, no Estado do Rio Grande do Norte como um todo, pode ser apreciado no relatório final da base de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esse estudo intitulado “O FUNDEF e a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: um estudo da dimensão pedagógica” foi realizado no ano de 2004, sendo coordenado pelo professor-pesquisador Dr. Antônio Cabral Neto com a colaboração de outros professores e alunos de iniciação científica.

professores tivesse se tornado uma atividade mais séria e que por meio de avaliações²¹ a própria sistemática do curso tem sido revista inclusive com a adoção de um novo modelo curricular que bastante se aproxima dos pressupostos defendidos pelos pesquisadores da formação profissional.

Com relação à referida avaliação, vale destacar que no período de 03 (três) a 04 (quatro) de setembro de 2003, a coordenação geral do PROBÁSICA promoveu um seminário para avaliação geral da sistemática do curso, contando com a participação de diversos atores como coordenadores dos pólo, professores-ministrantes, professores-alunos, pesquisadores da área de formação docente, entre outros. Esse seminário avaliou os aspectos do curso referente à dimensão institucional, dimensão curricular, dimensão docente e a dimensão estudantil. Dentre as principais decisões tomadas nesse seminário, merece destaque àquelas referentes à dimensão curricular da formação inicial, pois se previu uma nova sistemática de curso com a prática de ensino perpassando todo o currículo. Essa estratégia, desde 2004, já vem sendo operacionalizada por quatro pólos do PROBÁSICA, inclusive no curso do pólo de Parnamirim que iniciou em dezembro de 2003. Essa sistemática parece se aproximar bem mais da perspectiva dos pesquisadores progressistas da formação docente, do que o modelo de formação que constituiu o pólo de Parnamirim, quando da nossa investigação.

Nas considerações finais, abordamos um fechamento provisório acerca de nossas análises sobre o objeto de estudo.

²¹ Para maiores informações sobre o seminário de avaliação do PROBÁSICA no ano de 2003, ver o Relatório com a coordenação geral do Programa que tem sua sede no CRUTAC, em Natal, ou então, com a chefia do Departamento de Educação da UFRN.

1. AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO E AS INFLUÊNCIAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores desde o final do século XX tem sido uma temática intensamente discutida, no Brasil e em outros países, considerando diferentes enfoques teóricos. Nesse contexto, novas demandas têm sido postuladas aos profissionais da educação, gerando desafios e exigências de qualificação e atuação nem sempre possíveis de serem atendidas nem condizentes com as condições oferecidas aos professores.

No escopo das significativas produções teóricas sobre a temática, as análises constataam que há algo limitador no processo de formação de professores. Apontar equívocos, estabelecer limites e encontrar mecanismos de intervenção são objetivos que têm mobilizado professores e pesquisadores da área de formação docente que intencionam contribuir com as discussões e propostas curriculares, programas, projetos, diretrizes e políticas públicas para o setor educacional, particularmente, aquelas relativas à formação do professor, cujos frutos possam superar a constatação acima referida (FREITAS, 2002; GAUTHIER, 2000; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; RAMALHO, 2003; SCHON, 1992; SCHUTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998; VEIGA, 2002).

É nosso entendimento que um dos instrumentos que marcam o descompasso entre o que se propõe e o que se faz no Brasil em termos de formação profissional diz respeito à análise de que as políticas públicas educacionais, para esta formação, comprometem-se tão-somente com a formação do tecnólogo do ensino. A nosso ver, essas reformas, além de estarem sendo propostas e implementadas como mecanismos de regulação e organização social, buscam consolidar uma nova configuração para a formação docente, contribuindo para a produção de um novo perfil profissional, ajustando, não só a educação como a formação docente à reestruturação produtiva do trabalho em marcha no mundo globalizado

(SANTOS, 1998).

Acreditamos que, questionar essas análises, é de fundamental importância, visto que, a tarefa de formar o profissional da educação neste novo século, particularmente, em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente, como a sociedade brasileira, é um grande desafio para os sistemas de formação de professores quando estes se vêem obrigados a corresponder às demandas do processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil (FRIGOTTO, 1996).

Ao tomarmos como referência de análise o entendimento acima mencionado, este capítulo tem por objetivos: analisar a relação educação/trabalho e suas implicações para formação de professores no Brasil; identificar a lógica dos organismos internacionais no que concerne seu incentivo para a formação do professor, bem como analisar criticamente as diretrizes das políticas atuais definidas pelo poder público federal para esta formação. Estes objetivos revelam-se de fundamental importância à medida que tal Reforma e diretrizes estão sendo propostas, ao que nos parece, com o intuito de preparar o professor para se enquadrar num novo modelo de escola, cujo ensino possa formar um aluno que corresponda e se adapte, às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da sociedade brasileira contemporânea (NEVES, 1999).

1.1 O ordenamento econômico e político no cenário mundial e a formação de professores

É indissociável a correlação entre educação e modo de produção econômica. Assim, para cada tipo de organização econômica e social, desenvolve-se um tipo determinado de educação. Com o surgimento do capitalismo, o paradigma educacional foi modificado, e a educação passou a ser instrumento capaz de promover a qualificação

para o trabalho. Relacionando o modelo econômico capitalista e a educação, vemos que a crise no modelo de produção equivale dizer também crise no modelo educacional que então esteja em vigor. Uma vez estabelecidas as crises, a classe dominante, que se incumbem do trabalho intelectual gerenciador da ordem econômica e social, articula-se com vistas a superá-las (SANTOS, 1998).

Na história do capitalismo, a transposição de suas crises tem apresentado em comum a criação de ávidos mecanismos de aceleração desse modo de produção. Há, dentro desse complexo processo, fatores fundamentais, como a reformulação e a difusão de uma nova ideologia. É a consciência social hegemônica, que vai reestruturar, ajustar, alinhar, sempre, o processo de avanço da produção capitalista e a preservação deste sistema. A educação será a responsável por sedimentar essa nova ideologia (SANTOS, 1998).

A chamada III Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica, condição que possibilitou a atual configuração do capitalismo mundial, coloca para a educação novos desafios (GENTILI, 1995). Essa revolução, baseia-se no progresso científico e tecnológico caracterizado pelo avançado desenvolvimento da informática, das telecomunicações, da biotecnologia, da microeletrônica e da engenharia genética.

Esse contexto, criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo o modelo da gerência científica (taylorismo/fordismo)²², numa tentativa de responder às novas configurações assumidas pelas economias internacionais. As inúmeras transformações que estão ocorrendo na esfera da produção, do mercado e do Estado fazem parte de um mesmo movimento histórico em que o capitalismo executa estratégias, como a globalização, o neoliberalismo, a gerência de qualidade total e a

²² Para aprofundamentos sobre esse tema ver Antunes, (1995), Braverman (1991), Bruno (1996) e Castro (1995).

teoria do capital humano para o alcance da reestruturação produtiva (ANDERSON, 1995).

O modelo de produção flexível está procurando construir um “novo” paradigma de acumulação, através da introdução de inovações técnico-científicas na base de funcionamento dos instrumentos de trabalho, que por sua vez, rebatem nos métodos de produção, na gestão, na organização das empresas nas relações de trabalho, na qualificação dos trabalhadores, e por conseguinte, na política educacional o que se faz extensivo a formação de professores (FRIGOTO, 1996).

No âmbito da produção, a globalização acontece como decorrência do processo de internacionalização do capital. A globalização intensifica a concorrência em escala mundial. Nesse sentido, cada vez mais os produtores compram matéria-prima de lugares diferentes do mundo, deslocam bases produtivas para centros com potencialidade dinâmica, realizam fusões ou terceirizam a produção e, para isso, exigem mão-de-obra qualificada para execução do trabalho (FRIGOTO, 1996).

Da aglutinação de empresas e de capitais, facilitada pela internacionalização do capital, emergem empresas multinacionais e conglomerados, blocos de iniciativa regional, tais como: o Mercado Comum Europeu (MCE), o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA), a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), entre outros (BRUM, 1999, p. 85). Os conglomerados econômicos articulados em torno da Organização Mundial do Comércio (OMC) participam da intervenção das políticas nacionais de forma diferenciada em virtude do potencial do capital (FRIGOTTO, 1984).

Merece ainda realçar que, no modelo de acumulação flexível, evidencia-se a adoção de contratos de trabalhos flexíveis (trabalho em grupo parcial, temporário, terceirizado, familiar, entre outros) que provocam o crescimento de empregos precários, a diminuição do

emprego industrial e os frequentes deslocamentos de empresas multinacionais a fim de se beneficiarem de baixos custos salariais, subsídios, isenções fiscais e da ausência de legislação social que regule a exploração do capital sobre o trabalho (FRIGOTTO, 1984).

No processo de globalização, as idéias da classe dominante articulam-se no sentido de produzir as ideologias e os espaços que possibilitem a confirmar a sua hegemonia²³. Na interpretação marxista, em cada época o fortalecimento das idéias dominantes são possibilitadas pela detenção dos meios de produção os quais, necessariamente, ditam o perfil do trabalhador que se busca, pelo controle das forças produtivas e pelo domínio do aparelho de Estado. Em outras palavras, a dominação material, ideológica e cultural, facultam a classe dominante manter a função hegemônica na sociedade (MARX, 1984, p. 72).

A nova dinâmica do capitalismo mundial propicia a organismos como o Banco mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), redefinirem as suas funções, também, em relação à política econômica. Tais organismos destinavam-se a regulamentar a concorrência inter capitalista e a financiar a política de reconstrução econômica depois da segunda guerra mundial.

Na atualidade, esses agentes econômicos, articulados em torno da organização Mundial do Comércio (OMC), formam os mercados comuns e as empresas transnacionais que dominam a maior parte da produção, do comércio, da tecnologia e das finanças internacionais. As suas ações começam a ser redimensionadas, a partir da década de 1980,

²³ A análise marxista de sociedade compreende duas instâncias sociais: a infraestrutura e a superestrutura. Aranha (1986, p. 273), interpretando Marx, diz que a infra-estrutura “é a estrutura material da sociedade, sua base econômica, que consiste nas formas pelas quais os homens produzem os bens necessários à sua vida”, enquanto que “a superestrutura corresponde à estrutura jurídica e política (Estado e Direito) e à estrutura ideológica (formas de consciência social) de persuasão social”.

sendo regulamentadas na ocasião do Consenso de Washington²⁴, com a finalidade de preservar a função eminentemente disciplinadora, dentro da economia capitalista internacional.

O referido redimensionamento das ações dos organismos citados processou-se, quando as nações da periferia, os elos mais fracos do comércio mundial, recuaram diante do peso combinado da recessão e do crescimento demasiado da dívida externa. Enquanto nos países centrais as recomendações do BIRD e do FMI são desconhecidas, na América Latina se traduzem em um rígido regime disciplinar fiscal (VIEIRA, 1992, p.93). A globalização enquanto fenômeno mais enfatizado quando se discute o mundo contemporâneo se caracteriza, além da difusão de padrões internacionais de organizações econômicas e sociais que resultam do jogo das pressões competitivas do mercado, por fomentar as relações flexíveis no mundo do trabalho, paralelamente à disseminação da gerência da qualidade total e da teoria do capital humano (VIEIRA, 2002).

Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas na organização do trabalho, que passou de uma base eletrônica para uma base microeletrônica, impõe-se uma necessidade de novas habilidades para o trabalhador, que se revela pela busca incessante de novas formas de valorização de sua força de trabalho à medida que suas funções vão se tornando obsoletas para o capital.

Nesse cenário, quanto mais se simplificam as tarefas do ponto de vista de sua organização, mais se complexificam do ponto de vista de sua operação e se exige do

²⁴ A expressão Consenso de Washington foi desenvolvida por John Williamson, um economista norte-americano, que reuniu o conjunto de soluções econômicas e políticas para a crise dos países endividados da América Latina, no encontro informal patrocinado pelo Instituto Internacional de Economia (IIE). Do encontro, realizado em novembro de 1989, participaram o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e representantes de governos de países Latino-americanos. Em decorrência do receituário apresentado por Williamson, destaca-se a onda de direitização e os processos de privatizações, assim como o redimensionamento do papel do Banco Mundial e do FMI que se tornaram escudos destinados a garantir o pagamento dos credores internacionais.

trabalhador em termos de desempenho intelectual e emocional, o que tem levantado a necessidade de ampliação de suas potencialidades, sobretudo, por meio de capacitações.

Esta necessidade vital de aperfeiçoamento, tanto para o trabalhador quanto para o capital, traduz-se pela lógica de participação em ações formativas que caracterizem estudos contínuos.

Nesse contexto, a educação é tomada como um investimento capaz de produzir renda futura ou capital às pessoas qualificadas. Contudo, Souza Filho e Valença (1989) lembram que, se o capital é resultado do trabalho alheio apropriado e acumulado e que só o dispêndio da força de trabalho pode gerar valor fica, portanto, sem fundamento a teoria que pressupõe o capital pelo investimento que o sujeito faz na sua instrução. Complementando esta idéia, Braverman (1981) acrescenta que a qualificação do trabalhador na perspectiva do capital não é mais do que um doloroso processo de integrá-lo às suas exigências, habilitando homens e mulheres a tarefas específicas limitadas e repetitivas, levando-os a desempenhar funções de meses, em dias, num processo de embrutecimento e desumanização do trabalhador, que perde a capacidade de compreender a totalidade do processo de produção.

A dinâmica imposta pela gerência do modo de produção flexível exige a redefinição das competências dos trabalhadores, o que se faz extensivo ao ofício dos professores. A formação de base generalista passou a ser priorizada e tornou-se uma exigência na flexibilização da empresa, facilitada pela transformação das máquinas rígidas, em máquinas inteligentes, através da informatização (NEVES, 1999).

Nesse sentido, cabe lembrar que o apelo à força física do trabalhador foi substituído pela promoção da criatividade e da capacidade de se relacionar bem. Todavia, é importante realçar que a Gerência de Qualidade Total, na medida em que defende a centralidade na educação do trabalhador, o faz com o intuito de tê-lo enquanto um sujeito polivalente, no

qual a competência instrumental, sobressai-se em detrimento da valorização da real profissionalização. Essa constatação, se torna importante para que possamos compreender o manto que tem revestido a formação dos professores na perspectiva do capital, notadamente nos países em desenvolvimento (NEVES, 1999).

A Gerência de Qualidade Total²⁵ que, na sua essência, esconde o ferrenho controle sobre os trabalhadores, parece tornar-se, cada vez mais, a maior referência incorporada nas políticas educacionais da América Latina. Todavia, é importante destacar que mesmo “o Japão, país conceitor desse modelo de gerência, não o implantou na área educacional” (BARBOSA, 1994, p.4).

Diante deste quadro em que a escolaridade do trabalhador é fator fundamental para a base produtiva brasileira, o investimento na educação tem sido considerado um dos métodos, senão o principal, que garante a sobrevivência dos trabalhadores na condição de empregáveis no mundo do trabalho e, garantiria, também, a sobrevivência dos homens na condição de intelectuais na sociedade do conhecimento.

Na esfera do investimento, o processo formativo do professor aparece como condição fundamental para que este possa superar, em termos de conhecimento pedagógico o conhecimento da disciplina em que atua e, sobretudo, manter-se atualizado com as demandas de uma sociedade dita do conhecimento que passa a exigir um novo ensino, uma nova escola e um novo professor, diferentes daqueles que até então vêm se realizando.

A reflexão depreendida nesse item do capítulo buscou destacar o quanto a configuração de uma nova sociedade do conhecimento, de uma nova escola e de um novo ensino exigem a presença, também de um novo professor e de um novo paradigma de formação que dêem conta de atender os anseios do capital.

²⁵ Para um estudo mais aprofundado sobre esse tema, ver França (1998).

Em função destas evidências, o Brasil vem operando profundas transformações no sistema de ensino brasileiro na tentativa de criar, organizar, regular e conferir certa visibilidade ao sistema nacional de formação de professores utilizando-se do caráter normativo, por meio das promulgações de leis, decretos, resoluções, pareceres e outros.

A partir dessa proposição chamamos atenção para que nesse mundo complexo, de profunda transformação, as propostas de formação docente também sejam complexas e comprometidas com a formação profissional do professor, numa perspectiva de agente social, que possibilite a ação prática, reflexiva e científica do docente.

Diante de toda essa discussão evidenciamos que, além de compreendermos que a alteração na natureza qualitativa do trabalho requer uma maior qualificação, por meio de um certo grau de desqualificação, devemos entender também que os processos de formação no modo de produção capitalista expressam uma relação dialética de subsunção do homem ao capital e de luta contra essa subsunção. Desse modo, a relação educação-trabalho demonstra que a formação humana configura como um processo contraditório (RAMOS, 2001).

1.2 Políticas dos Organismos Internacionais e Implicações para a Formação Docente no Cenário Nacional

Com o processo de reestruturação produtiva, na América Latina e no Brasil, por meio das orientações dos organismos internacionais, ecoa-se a proposição de que é preciso reformar todos os níveis da educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações para que se alcance um espaço juntamente aos países promotores da integração competitiva no mundo globalizado (ARAPIRACA, 1982).

A globalização e a reordenação das formas de organização do Estado têm nas agências internacionais um esteio fundamental. No quadro das mudanças em curso, essas

agências têm patrocinado o financiamento de programas de desenvolvimento nos países da América Latina, particularmente nos campos educacional e de assistência técnica.

A presença de agências internacionais na educação brasileira não é recente. Tem registro na história desde o início dos anos 1950, tornando-se mais explícitas na década de 1990. É a partir desse momento que diferentes circunstâncias se combinam, viabilizando a inserção de concepções que, de uma forma ou de outra, se fazem sentir no campo da política educacional brasileira (ARAPIRACA, 1982).

Nesse contexto, o Brasil recebe fluxos de idéias geradas por agências, que se materializam em financiamentos, acordos de cooperação técnica e, até mesmo, na formulação de recomendações para as políticas públicas do campo educacional brasileiro (VIEIRA, 2002).

Grande parte dos organismos que atuam no Brasil foi criada no contexto do pós-guerra, quando a cooperação internacional recebeu forte impulso, por meio de programas de reconstrução nacional. Sua visibilidade, todavia, depende de fatores diversos, como a natureza de cooperação que se estabelece e o grau de seu desenvolvimento com as políticas nacionais. De um lado, estão os bancos multilaterais de desenvolvimento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). De outro, instituições como a Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica Para América Latina (CEPAL) que embora atuem no país há décadas se inserem no contexto de globalização de forma mais discreta, sobretudo, em virtude da natureza dos mecanismos de colaboração estabelecidos.

Em outras palavras, os bancos multilaterais de desenvolvimento promovem empréstimos internacionais, ao passo que as instituições e comissões prestam cooperação

técnica. Alguns organismos têm tido presença destacada no cenário das políticas educacionais e em especificidade na formação de professores da última década, por procurarem ajustar os sistemas de ensino dos diversos países aos novos paradigmas que têm como objetivo o aumento da produtividade como forma de incentivar a competitividade no mundo globalizado já citados, tais como: a UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial.

Para construir um projeto moderno de sociedade, em um mundo de aceleradas mudanças, tais organismos defendem uma educação que, colocada a serviço do processo de modernização, atenda às novas exigências do mercado de trabalho. Isso, pressupõe uma adequação dos sistemas educacionais às políticas econômicas vigentes, que se apóiam na busca da produtividade para aumentar a competitividade no mundo globalizado atual.

Conforme pontuamos, as novas tecnologias exigem uma melhor qualificação da força de trabalho, a fim de proporcionar maiores oportunidades de conseguir trabalhos em setores econômicos nos quais a aquisição de novas competências é condição necessária para o sucesso no desenvolvimento de novas funções. Assim, passa a exigir do trabalhador o desenvolvimento de habilidades e aptidões anteriores desconsideradas na educação formal e desenvolvidas no âmbito das próprias empresas através de treinamentos específicos.

As mudanças no mundo do trabalho têm sido o motivo argumentado pelos organismos para exercerem influência nos programas oficiais tanto do governo, quanto do empresariado, para justificar a função da educação enquanto instituição que deve preparar a mão-de-obra necessária ao modelo de acumulação flexível demonstrando cada vez mais a supremacia dos interesses do capital (VIEIRA, 2002).

A origem das diretrizes internacionais, que prescrevem a educação devendo contemplar o preparo de homens capazes de utilizar, difundir e produzir conhecimentos científicos necessários à competitividade dos setores produtivos, encontra-se diretamente

articulada ao Consenso de Washington (1989), o qual considerou a visão norte-americana no arcabouço das políticas econômicas para os países do mundo inteiro, com especial destaque para os países periféricos (VIEIRA, 2002).

Dentre as idéias principais desenvolvidas no Consenso de Washington, merecem destaque: a estabilização monetária, por meio de rígidas políticas fiscais, cortes de salário, demissões de funcionários públicos, cortes das contribuições sociais e reforma da previdência, a desoneração fiscal do capital para aumentar a competitividade no mercado internacional e o desmonte do modelo de importação de industrialização utilizado anteriormente por substituição (VIEIRA, 2002).

Para prosseguirmos essa análise, faz-se necessário também ressaltarmos o contexto dos anos de 1979, em que ocorreu a conferência realizada na cidade do México, com a chancela da CEPAL e a UNESCO, onde foram definidas as bases do Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina. O referido Projeto tinha como objetivo delinear uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento.

O Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina tem se constituído em uma referência para a tomada de decisão no campo educacional no continente latino-americano. Os ministros da Educação e seus representantes têm se reunido periodicamente para proceder à avaliação das políticas educacionais implementadas e traçar novos planos de ação. Essas reuniões realizaram-se no México (1984), Bogotá (1987), Guatemala (1989), Quito (1991), Santiago (1993) e Kingston - Jamaica (1996), Bolívia (2001), Cuba 2002 (CABRAL NETO, 2005).

O Balanço dos 20 anos do Projeto Principal da Educação na América Latina e Caribe, realizado pela UNESCO, em 2001, constata que a maioria das reformas

implementadas na região, na década de 1990, são coerentes com as orientações e propostas originadas da reunião dos Ministros, realizada em Quito, no ano de 1991.

Essas orientações compreendem os novos modelos de gestão, a descentralização do sistema educacional, a flexibilidade curricular, as políticas compensatórias, os programas focalizados, a capacitação massiva dos profissionais da educação, o currículo voltado para a aprendizagem e não para o ensino e a profissionalização docente (CABRAL NETO, 2005).

As reuniões realizadas em Santiago, no ano de 1993, e em Kingston, no ano de 1996, reafirmam os compromissos assumidos pelos governos dos países da América Latina e a necessidade de reajustar o Projeto Principal da Educação ao novo contexto social. Nesse momento, reivindicam a Educação Permanente e propõem como meta do PPE a universalização do ensino básico, a alfabetização funcional e a promoção dos quatro pilares básicos da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos).

No que se refere ao professor, os ministros recomendam que a sua valorização profissional seja ligada ao desempenho, o que, em decorrência, faz emergir a necessidade de desenvolver nos professores a capacidade para atender às demandas de aprendizagem dos alunos, assumindo, por outro lado, a responsabilidade pelos resultados.

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Tendo em vista os apontamentos delineados, a seguir, promove-se uma reflexão acerca das diretrizes emanadas pelos organismos que mais têm interferido nas políticas

educacionais brasileiras, bem como sobre os principais documentos por eles emanados para a educação e conseqüentemente para a formação docente.

Diretrizes da UNESCO para a política de formação de professores da educação básica

A Unesco é uma organização das Nações Unidas criada após a Segunda Guerra Mundial, possuindo, 188 Estados-membros. Sua missão é contribuir para a paz e a segurança mundial, promovendo a cooperação entre as nações, por meio da educação, da ciência, da cultura e da comunicação, visando aprofundar o respeito universal pela justiça, pelo primado da lei e dos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, que são firmados para os povos do mundo, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, de acordo com a Convenção das Nações Unidas (VIEIRA, 2002).

No desenvolvimento de suas atribuições, a UNESCO desempenha as seguintes funções básicas: realiza estudos prospectivos, contribui para o avanço, a transferência e a difusão do conhecimento, desenvolve ações voltadas para o estabelecimento de padrões, presta colaboração especializada, por meio de cooperação técnica e da promoção de intercâmbio de informações especializadas.

As formas de atuação da UNESCO envolvem o desenvolvimento de programas e projetos, a realização de importantes conferências a exemplo, o Fórum Mundial de Educação que vêm ocorrendo anualmente a partir do ano 2000. Possui mais de dez mil títulos publicados, do período de 1946 a 2000 (CASTRO, 2001).

No âmbito das contribuições para a educação, esse organismo tem patrocinado na última década, significativos documentos que têm diretamente refletido na educação, quais sejam: *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL/UNESCO 1995), produzido com o intuito de refletir sobre o papel da educação na

América Latina (VIEIRA, 2002); *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, constituída com a finalidade de promover uma pesquisa reflexiva sobre as novas demandas para a educação. Esse documento também é conhecido como *Relatório de Jacques Delors* (1993) que detecta as tendências e as necessidades do novo mundo globalizado, sugerindo pistas e recomendações que deverão ser seguidas pelos países para o enfrentamento dos problemas surgidos (UNESCO,1999); o *Informe Mundial de Educação*, publicado no ano de 1998, que focaliza o tema Professores e Ensino num mundo em mudança (UNESCO, 1998). Em todos esses documentos a formação de professores foi enfatizada, evidenciando o foco da política educacional sobre este tema.

O Relatório de Jacques Delors (1993), documento escolhido para aprofundarmos nossa reflexão, enfatiza a educação, considerando-a um fator determinante da inclusão das sociedades no mundo globalizado, capaz de conduzir a um desenvolvimento harmonioso, de reduzir a pobreza e a exclusão social. O Relatório disponibiliza à educação um extraordinário privilégio. “Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO, 1998, p.11).

Uma das primeiras propostas desse Relatório é ampliar o conceito de educação atual para uma visão de educação ao longo da vida.

[...] A idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, a desempenhar o papel social que lhe cabe

enquanto trabalhador e cidadão (UNESCO, 1998, p.18).

O conceito de educação para toda a vida, contido no documento, supera a distinção entre educação inicial e educação permanente fundamentando-se em quatro pressupostos: *aprender a conhecer*, tendo em vista as rápidas diferenciações provocadas pelo progresso científico; *aprender a fazer*, além de uma aprendizagem de uma profissão, é importante a aquisição de competências variadas que preparem o indivíduo para enfrentar diferentes situações; *aprender a ser*, pois o século XXI vem exigindo de todos uma grande capacidade de autonomia e de discernimento; *aprender a viver juntos*, pilar privilegiado, pois trata de desenvolver o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade (CASTRO, 2001).

Para os estudiosos críticos, os pilares difundidos pela UNESCO, em outros termos significam: a) o conhecimento orientado para sua operacionalidade (*aprender a fazer*), a necessidade de aplicação imediata do conhecimento para se aprender fazendo, em serviço, praticando (*aprender a ser*), a interação entre produtores e consumidores em que o conhecimento se confunde com a informação (*aprender a viver junto*) e a alienação em que o ato de conhecer corresponde ao acesso às informações do mundo do trabalho (*aprender a conhecer*) (CABRAL NETO, 2005).

A expectativa assentada na educação básica pelo Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1998) é significativa, principalmente no que se refere à escolha das pessoas sobre o que se quer fazer na vida. Dessa forma, o papel do professor deve ser redimensionado, pois ele é estimado como o principal agente de transformação, o responsável pela realização do ideário do século XXI.

Segundo o Relatório, o professor será o responsável para preparar os jovens, a fim de

encarar o futuro com confiança e responsabilidade.

[...] Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (UNESCO, 1998, p. 152).

Conforme se evidencia, as características exigidas aos professores correspondem a: competência, profissionalismo, devotamento, acrescidas de qualidades humanas como autoridade, empatia, paciência e humildade.

Com relação à formação inicial dos professores, o Relatório recomenda o estreitamento dos laços entre as universidades e os institutos de formação, usando como base os quatro pilares básicos da educação, contidos naquele Relatório. Para a formação continuada, propõe o desenvolvimento de programas de formação contínua, com o objetivo de que os professores possam recorrer a eles sempre que necessitarem usando especialmente as tecnologias de comunicação adequada (CASTRO, 2001).

O citado Relatório Delors (2003), a exemplo da disposição desenvolvida pela UNESCO, também acredita que a qualidade do ensino é determinada mais pela formação contínua do que pela formação inicial. Nesse sentido, recomenda, inclusive, o emprego da educação a distância como uma modalidade educativa permitindo economia de recursos, assegurando aos professores a capacitação em serviço.

Os estudiosos críticos (ARAPIRACA, 1982; CABRAL NETO, 2005; CASTRO, 2001; POPKEWITZ, 1997; TORRES, 1996) ressaltam que o Relatório Delors resalta a disposição do organismo quanto ao uso das tecnologias e da educação a distância na década de noventa, posição que já vinha sendo, anteriormente, defendida pela CEPAL o que indica

certo consenso dentre os organismos que exercem influência sobre essa modalidade de educação (CASTRO, 2001).

A CEPAL/UNESCO (1995, p. 298) não reconhece a formação inicial e a formação contínua como etapas do processo de profissionalização do professor. Defende que a formação contínua, ao longo da vida profissional, deve ter maior preponderância do que a inicial. A questão salarial é vista como uma questão bastante polêmica e de difícil resolução, pois “a inclusão dos salários do magistério no quadro geral de remunerações da administração pública costuma prejudicar-lhe a flexibilidade e impedir que atinjam nível competitivo”. Para resolver esse problema, propõe a utilização de incentivos e bonificações que completem o salário-base ou bonificação por produtividade.

Recomendações da CEPAL para a formação de professores da educação básica

A Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) é um organismo que vem desenvolvendo estudos econômicos e políticos para a América Latina desde o período do pós-guerra. O objetivo da CEPAL é estudar os problemas regionais e propor soluções para seus problemas (OLIVEIRA, 1999).

As teses inicialmente elaboradas pela CEPAL tinham como referência o modelo taylorista-fordista. Todavia, nos tempos recentes, suas prescrições passaram a exigir outros direcionamentos, compreendendo novas demandas que viesse atender ao processo produtivo (CORRAGIO, 1998).

O documento elaborado pela CEPAL, no ano de 1990, intitulado de *Transformación productiva com equidad* ao apresentar uma proposta de estratégia econômica para a América Latina, considera uma tarefa primordial e comum a todos os países: a transformação das

estruturas produtivas da região e a progressiva equidade social. Por meio desses processos a CEPAL argumenta no documento que se torna possível aos países latinos: crescerem, consolidar os processos democráticos, adquirir maior autonomia, criar comissões que superem a deterioração do meio-ambiente e melhorar a qualidade de vida de toda a população (CORRAGIO, 1998).

Conforme se verifica, está em evidência nas orientações desse organismo para a redefinição do Estado na América Latina com a finalidade de alcançar os objetivos estratégicos de ampliação de cidadania e da competitividade, devendo caminhar na mesma lógica o desenrolar das políticas de educação.

Essas idéias cepalinas foram amplamente difundidas na América Latina a partir do documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL/UNESCO, 1992). Esse documento vem influenciando as políticas governamentais no campo da educação, se fazendo extensivo inclusive ao setor da formação de professores.

O documento assinalado corresponde à primeira tentativa de delinear contornos da política institucional, capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento. Nesses moldes, tem por objetivo assegurar acesso universal aos códigos de modernidade; conferir maior grau de criatividade ao acesso, difusão e inovação científico-tecnológica; apoiar a profissionalização dos professores e a valorização do seu papel; reformar os processos de formação e de capacitação docente e enfatizar o uso da educação a distância como forma rápida e eficiente para capacitar os docentes (CASTRO, 2001).

É importante realçar, também, que o documento propugna o treinamento em serviço, para aplicação imediata dos conhecimentos apreendidos; defende que a formação contínua deve ter mais prestígio que a inicial; entende que a inclusão dos salários do magistério no

quadro da administração pública prejudica a flexibilidade e a competitividade; incentiva bonificações por produtividade, em detrimento do acréscimo ao salário base-educação e propõe a educação a distância como forma rápida e eficiente para capacitar os docentes (CASTRO, 2001).

A partir das prescrições, entende-se que é necessário mudar para atingir os novos parâmetros impostos pela nova estrutura mundial. Diante do processo de globalização, o documento da CEPAL/UNESCO reforça a centralidade atribuída à educação nas suas recomendações econômicas situando a educação e o conhecimento como condição fundamental para que a América Latina alcance sua transformação produtiva com equidade, tornando-se mais competitiva e integrada ao mercado internacional.

Subjacente aos entendimentos do organismo que ora nos referimos, está clara a presença da teoria do capital humano. Conforme pontuamos em linhas anteriores, a idéia central dessa teoria é que a educação potencialize o indivíduo e que, quanto mais instruído e melhor qualificado for o indivíduo, maior será a sua possibilidade no mercado de trabalho. O que está implícito a essa ótica é a vertente economicista, que assume a educação, instrumentalizando adequadamente a mão-de-obra para o mercado de trabalho, aumentando a produtividade do sistema capitalista (ARAPIRACA, 1982).

O fato de tentar adaptar essas recomendações de cunho mercadológico para a escola e para a formação de professores, numa tentativa de enquadrar a realidade educacional ao modelo econômico mostra, uma visão reducionista do problema em que são desconsiderados aspectos essenciais próprios da realidade educacional.

No que se refere à formação do professor, contraditoriamente, apesar de ser conferida a sua centralidade, nesse contexto produtivo, percebe-se, em linhas gerais, uma tentativa de traçar uma política para a área coerente com o atendimento técnico do mundo

do trabalho, colocando-se em prática estratégias com vista a focalização, descentralização, desregulamentação e privatização da formação (DRAIBE, 1993).

Delineamentos do Banco Mundial para a formação de professores da educação básica

O Banco Mundial foi criado em 1944, sendo hoje a maior fonte de assistência ao desenvolvimento. Na década de 1990 a ação do Banco Mundial na área de educação expandiu-se consideravelmente, tanto na América Latina, quanto no Brasil em particular. No caso brasileiro, a ação desse organismo começou por outros setores, como a agricultura, para, depois, incluir o financiamento a projetos educacionais. Hoje, sua missão no país consiste teoricamente em apoiar o Brasil na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres (VIEIRA, 2002).

Ao analisar a situação educacional dos países em desenvolvimento, o documento intitulado *Prioridades y Estratégias para la Educación* (1995), desenvolvido pelo Banco Mundial aponta alguns fatores que evidenciam a necessidade da reforma educativa para esses países, entre eles podemos citar: a efêmera permanência na escola, o grande número de adultos que necessita ser alfabetizado, a enorme demanda para o Ensino Superior e o alargamento das distâncias educacionais entre os países periféricos e países centrais (CASTRO, 2001).

Em 1999, em nível de financiamento, atuou concedendo 15,3 bilhões de dólares em empréstimos internacionais dirigidos a mais de 100 países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Sua atuação nessas economias se faz por meio de iniciativas que expressam

teoricamente uma mistura de financiamento e idéias para melhorar o padrão de vida e eliminar as piores formas de pobreza (VIEIRA, 2002).

Embora os primeiros acordos firmados remontem aos anos de 1980, por intermédio de alguns projetos, dentre eles Projetos Edurural e Nordeste I, é, sobretudo, a partir de meados da década de 1990 que o Banco Mundial passa a ter mais visibilidade na área. A execução de contratos firmados com a intermediação do governo federal, o Projeto Nordeste, e as iniciativas negociadas diretamente com diferentes estados (São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Espírito Santo) representaram um importante componente da política educacional brasileira no período (CABRAL NETO, 1997).

A presença do Banco no setor educacional brasileiro começa a ser estudada de forma mais sistemática nos últimos anos (CASTRO, 2001; FREITAS, 2002; NEVES, 1999; TORRES, 1998; VIEIRA, 2002). Sua atuação tem sido sujeita a críticas e controvérsias, particularmente em meios universitários, estudantis e políticos. Os governos estaduais e federal, todavia, têm se mostrado ávidos por empréstimos para financiar projetos de educação. Tais financiamentos, por sua vez, vêm consumindo uma parcela bastante expressiva de recursos. A título de esclarecimento²⁶, o Banco no ano de 2000 conferiu empréstimo de US\$ 1,285 bilhão ao Brasil. Desse total, US\$ 735 milhões foram investidos em projetos educacionais (VIEIRA, 2002).

As iniciativas das políticas educacionais desenvolvidas com recursos desse organismo são as mais diversas. Envolve, desde investimentos em construções e reformas escolares, aquisição de equipamentos e materiais didáticos, até o financiamento de mecanismos de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

²⁶ O Fundescola, programa em desenvolvimento nas regiões Norte e Nordeste, configura-se como a maior atividade financiada pelo Banco Mundial na área de educação, totalizando investimentos de US\$ 1,3 bilhão em seis anos (VIEIRA, 2002).

Parcela desses recursos também é investida em formação de pessoal, incluindo gestores educacionais e professores (POPKEWITZ, 1997).

Como alternativas teóricas para superar os problemas assinalados no documento *Prioridades y Estratégias para la Educación* (1995), o Banco recomenda como prescrições para a Reforma: prioridade da educação básica, melhoria da qualidade; descentralização e autonomia das instituições escolares; maior participação de pais e da sociedade nos problemas escolares e incentivo ao setor privado no campo da educação (CASTRO, 2001).

No caso específico da formação docente, o documento mencionado desenvolve a seguinte prerrogativa,

[...] As tecnologias de rádio e televisão permite que os professores com conhecimentos especializados, e os recursos educacionais, expandem os limites tradicionais das aulas e das escolas. Os professores podem ensinar os alunos por meio da televisão interativa, teleconferências, computador e sistemas de transmissões de voz, entre outros, conectados a computador em redes locais e internacionais (BANCO MUNDIAL *apud* CASTRO, 2001, p.94).

Conforme se pontua de acordo com o documento referendado, o uso da tecnologia e da educação a distância, demonstra a supremacia da formação continuada sobre a formação inicial, a ênfase nos livros e nos textos, ao invés de uma sólida formação do professor e o privilégio dos meios em detrimento do processo educacional.

A política do Banco Mundial tem sido criticada por alguns estudiosos, sendo que parte deles citados em nossa reflexão, por não ter conseguido atingir os objetivos a que se propôs, ou seja, de resolver o problema da dívida externa dos países e de promover o desenvolvimento auto-sustentável dos mesmos. Nesse sentido, pontuam que os efeitos da política do Banco foram nefastos, pois desestruturaram social e economicamente as sociedades onde foram aplicadas (VIEIRA, 2002).

Para encerrar, vale lembrar que as reformas internacionais da atualidade têm a

mesma configuração, uma vez que estão baseadas nos mesmos princípios: tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial, a fim de que ela corresponda à lógica do mercado.

Dessa forma, são indicadores dessas reformas: a "universitarização" (FREITAS, 2002) em detrimento da "formação profissional" (TARDIF, 2002), ênfase na formação técnica, aproveitamento das experiências, ênfase na formação contínua e na pedagogia das competências, apontando para uma formação vinculada à lógica de mercado, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história. As reformas trazem hoje, essa marca que precisa ser considerada quando da definição da concepção de formação de professor que se vai adotar.

O papel do professor é fundamental, e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. No entanto, o discurso tem como pano de fundo a lógica de que esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o pensamento ideológico desses organismos. Desta forma, é o mundo econômico quem determina os conteúdos de ensino e atribui sentido prático aos saberes escolares (RAMOS, 2001).

As reformas internacionais, dentro dessa lógica, podem servir para, na realidade, submeter a formação à racionalidade que facilita a dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas, filosóficas, políticas e científicas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação (RAMOS, 2001).

A defesa da tese da centralidade da educação e do conhecimento, como geradores das transformações produtivas, é consensual nas propostas dos organismos internacionais para as políticas educacionais da América Latina. Defende-se a existência de um novo paradigma do conhecimento, que estaria associado ao atual padrão de exigências da revolução tecnológica e à globalização.

O treinamento em serviço nos moldes defendidos pela CEPAL/UNESCO e pelo Banco Mundial está em consonância com esse novo paradigma, porque possibilita a aplicação imediata dos conhecimentos aprendidos à realidade de trabalho dos docentes.

As relações entre os organismos internacionais e os agentes nacionais vêm se estreitando claramente nos últimos anos por meio da subordinação do governo federal a esses organismos. Essa subordinação se materializa pelo alinhamento da legislação educacional vigente às orientações formuladas, pela incapacidade do governo de tomar medidas independentes, pela banalização das diferenças regionais e sociais, pela despolitização das relações econômicas e pelo enfraquecimento das instituições jurídicas, sociais e educacionais (CORAGGIO, 1998).

Cabe evidenciar que as reformas empreendidas no país, apesar de serem justificadas por razões de competitividade e de equidade, na prática, são essencialmente motivadas por questões de ordem financeira. Elas incorporam um conjunto de estratégias que significam a redução dos investimentos na área educacional, em especial no que concerne aos gastos com pessoal docente. Assim, essas reformas provocam efeitos econômicos e educativos que, na maioria das vezes, não se traduzem na melhoria da qualidade e nem da equidade, pelo contrário, em muitos casos, essa situação é agravada pelos cortes dos investimentos.

Os organismos internacionais fazem uma análise positiva das reformas educacionais implementadas na América Latina nas dimensões política, técnica e financeira.

Essa avaliação não é compartilhada por alguns críticos das reformas. Boron (2003), por exemplo, assinala que na reforma implementada na América Latina ocorreu um processo de destruição e de “des-cidadania”. Na concepção do Banco Mundial, as tarefas do Estado com a educação devem-se limitar a assegurar a educação básica; o resto deixa de ser direito do cidadão e se converte em um serviço. Essa é uma ideologia que vai sendo assumida gradativamente pelos governos da América Latina.

A existência de uma nova proposta mundial gerou uma orientação homogeneizadora para a América Latina, apesar da diversidade cultural, econômica, política e social da Região. A reforma educacional baseada em paradigmas neoliberais foi estruturada por meio de um núcleo comum de diagnósticos da situação do continente e da apresentação de propostas elaboradas por organismos internacionais aparentemente interessados em encontrar alternativas e soluções para a região, quando, na verdade, seu principal objetivo é puramente econômico, ou seja, garantir o pagamento da dívida externa dos países em desenvolvimento com outros países, sobretudo os Estados Unidos.

1.3 Política de formação de professores no cenário nacional: diretrizes e legislação a partir da década de 1990

O ideário da Reforma educacional promovida pela Reforma do Estado²⁷, a partir de 1995, atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a

²⁷ É no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998) que se consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco, de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização em curso no mundo capitalista (OLIVEIRA, 1999). O campo educacional, conseqüentemente, defini-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da crise internacional instaurada. Nesse contexto, anuncia-se um conjunto de medidas que incidiria na mudança do Estado Brasileiro (OLIVEIRA, 1999). Com a reforma, embora o *ajuste estrutural* permanecesse entre os principais objetivos, processou-se um deslocamento para a ênfase da *reforma administrativa*, ou mais precisamente, para a reconstrução do Estado em consonância com as demandas do mundo globalizado. O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), desde o início do primeiro governo FHC, vem direcionando a Reforma do Estado. Hoje esse MARE constitui a estrutura do Ministério do planejamento.

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 de nelas se envolver, como aliás recomenda o Relatório Delors (1998).

Os altos índices do fracasso escolar nacional serviu de justificativa 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 produção, por meio da 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.

As diretrizes curriculares na realização do plano governamental, pautadas na formação de valores, atitudes, comportamentos e competências se voltam para a figura do professor, como forma de assegurar a empregabilidade do mesmo e do aluno. Diante desse fato, anuncia-se que todo conteúdo de ensino deve estar baseado na competência técnica. Esse encaminhamento deve conduzir à formação do cidadão produtivo.

Nessa eventualidade, a formação docente foi entendida como sinônimo da deslegitimação dos saberes teóricos e práticos 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. No Brasil, coerentemente com a desqualificação docente, as agências formadoras e seus respectivos cursos de magistério, curso de pedagogia e demais licenciaturas, foram acusados de inadequados.

[...]Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores (ARROYO, 1999, p. 146).

Para tentarmos analisar as proposições acima, destacadas tomaremos como referencial para análise das diretrizes emanadas para formação docente os seguintes documentos: 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 (Nº 9.394/96), Plano Nacional de Educação do Governo Federal (2001 – 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais (1998); os Referenciais para a Formação de Professores (1999) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (1996). O conjunto desses documentos expressa a posição do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), órgão responsável pela definição de políticas públicas para a educação, quanto às idéias centrais a serem desenvolvidas pela política de formação de professores no Brasil.

Esses documentos, ao estabelecerem bases, princípios, diretrizes, formas organizativas e metas para a formação nacional de professores, revelam-nos os desígnio e os rumos que esta formação está sujeita, pelo menos, na considerada década da educação

prevista na LDB (1997-2007).

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 tem por fim ajustar as mudanças da sociedade e do sistema educacional brasileiro ao mercado de trabalho²⁸.

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 (FHC). Foi neste período (1995 – 1998) que se originou a maioria dos documentos citados acima.

Esse governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, primeiro mandado de 1995-1998, consolida a tendência já evidenciada nos governos 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 formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da crise internacional instaurada (VIEIRA, 2002).

No governo mencionado, anuncia-se um conjunto de medidas que incidiria na mudança do Estado Brasileiro. Com a Reforma, embora o ajuste estrutural permanecesse entre os principais objetivos, processou-se um deslocamento para a ênfase da reforma administrativa, ou mais precisamente, para a reconstrução do Estado em consonância com as demandas do mundo globalizado (OLIVEIRA, 1999).

Desde o início do primeiro governo FHC, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), vem direcionando a Reforma do Estado. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1992) permite a compreensão de que, para o governo, a crise

²⁸ Sobre esse respeito ver ANFOPE (2000), Freitas (1999), Libâneo (2005), Libâneo e Pimenta (1999).

brasileira da última década foi também uma crise do Estado, pois o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou a gradual deterioração dos serviços públicos (BRASIL/MARE, 1995).

O Estado brasileiro tem a responsabilidade de concentrar esforços para delimitar o tamanho do Estado, por meio de estratégias como descentralização, focalização, desregulamentação, privatização e terceirização, previstas nos documentos do MEC (SANTOS, 1998b).

De acordo com Pereira (2000), a reforma administrativa providenciada incluía a reforma fiscal, previdência social e a eliminação dos monopólios estatais. Para isso, foi necessário flexibilizar o estatuto dos servidores públicos de forma a aproximar o mercado de trabalho público e privado. Tal reforma contou com o apoio dos investidores estrangeiros e das agências financiadoras multilaterais.

Naquele momento, a administração era tomada como essência da reforma, em consonância com o princípio da descentralização. Em decorrência, foram definidos os setores²⁹ em que o Estado deveria operar, bem como as competências e as modalidades de administração para cada setor.

A partir da Reforma do Estado anunciada nos anos 1990, é veementemente instaurado um Estado mínimo que com relação às políticas sociais torna-se um terreno fértil para a viabilização dos projetos destinados à regulação da cidadania e ao desmonte das instituições públicas, assim como do próprio Estado-Nação (FRANÇA, 2001).

²⁹ Pereira (2000) identifica, a partir da Reforma empreendida, quatro setores de atuação. O *Núcleo Estratégico*, constituído pelos poderes do Estado (legislativo, judiciário e executivo) e pela cúpula dos servidores civis. Esse núcleo é considerado o centro em que se define Leis e políticas públicas, bem como onde se garante o seu cumprimento. As *Atividades Exclusivas*, que compreendem a segurança pública, a seguridade social e a fiscalização, definidas como atividades que garantem, diretamente, o financiamento e os serviços promovidos pelo Estado. As *atividades não-exclusivas*, onde se insere a educação, a saúde, a cultura e a pesquisa científica. Nesse campo em que o Estado não exerce seu poder exclusivo, é possível que os setores privado e público não-estatal atuem na prestação de serviços. Por fim, o *setor de produção de bens e serviços*, que é constituído pelas empresas estatais, passíveis de privatização (PEREIRA, 2000, p.34).

Estudos desenvolvidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2000) ao sistematizarem resumidamente os principais rebatimentos para o campo da formação de professores, a partir da Reforma do Estado, realçam a acentuada ênfase na formação com a popularização de cursos técnicos para docentes que possibilitam o aligeiramento da formação docente em cursos caracterizados como pós-médio, por meio de licenciaturas breves.

Pode-se assim, concluir que os princípios fomentadores da orientação neoliberal, em consonância com as exigências requeridas pelo Ministério da Educação, indicam uma direção minimalista de atendimento ao campo da educação, uma vez que propugnam políticas de caráter residual (ANDERSON, 1995).

1.3.1 Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) (1993-2003)

O Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), elaborado durante dos Governos de Fernando Collor e posteriormente de Itamar Franco (1992 – 1994), é resultado de significativa pressão de organismos governamentais e internacionais preocupados com os baixos índices de produtividade e qualidade dos setores da economia e da educação de diversos países, principalmente daqueles que se situam num panorama de subdesenvolvimento.

É com esta intencionalidade que, no âmbito mundial, foi se constituindo um movimento denominado de Educação para Todos que se concretizou na realização da Conferência de Jomtien (Tailândia/1990), patrocinada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Esta Conferência, teve como lema de desenvolvimento dos trabalhos que toda pessoa tem direito à educação, recomendando aos países participantes a elaboração de

um plano de ação para educação tendo como norte satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (CUNHA, 1998).

É com base nesta recomendação que o referido grupo na Conferência de Nova Delhi, realizada na Índia, no ano de 1993, proclama uma Declaração cujo teor expressa os diversos compromissos firmados por seus signatários para a melhoria da educação. Ressaltamos que um dos princípios basilares que sustentariam o PDET é a compreensão de que a qualidade dos recursos humanos, indispensáveis às mudanças em curso na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho, seria garantida pela oferta de um ensino de qualidade (CUNHA, 1998).

O PDET no item "Situação e Perspectivas da Educação Fundamental" faz um pequeno diagnóstico da qualidade do trabalho do professor, atribuindo à sua formação a responsabilidade de não se instituir, no interior da escola, "estratégias eficazes de ensino". Assim, firma o Plano:

[...] Com efeito, as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem, precários métodos de construção curricular, e os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos. (...) Além disso, eles próprios revelam que mal conseguem ministrar, a cada ano, três quartos dos programas propostos; e, com frequência, se verifica mesmo dentre aqueles professores com titulação mais elevada - que muitos demonstram ter pouco domínio de partes importantes das disciplinas que lecionam (CUNHA, 1998, p. 23-4).

Assim é que em suas metas globais previstas para serem alcançadas no período de 1993 a 2003, o PDET, estabelece a seguinte prioridade para as agências formadoras:

[...] promover a revisão crítica dos cursos de licenciaturas e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão

de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos (CUNHA, 1998, p. 42).

Associado a esta meta global o PDET estabelece nas suas linhas de ação estratégicas para a formação de professores, a seguinte recomendação no item "Profissionalização e Reconhecimento Público do Magistério":

[...] Devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício. Devem ser adotadas medidas legislativas e administrativas para tornar realidade o dispositivo constitucional que determina a valorização dos profissionais da educação (CUNHA, 1998, p. 45-6).

Passando-se mais de dez anos da instituição do PDET, o MEC tem cumprido fielmente a recomendação acima destacada no que se refere à adoção de medidas legislativas e administrativas para regular a formação de professores no Brasil, pois se presencia uma significativa produção de pareceres, resoluções, decretos e diretrizes editadas por este Ministério³⁰.

Todas as regulamentações e documentos vinculados às várias Secretarias do MEC

³⁰Dentre as prescrições normativas que têm afetado diretamente ou indiretamente a formação de professores, destacamos: 1) Lei nº 9.424, de 24/12/1996 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; 2) Resolução CNE de nº 02, de 26/06/1997 - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio; 3) Resolução CEB de nº 02, de 07/04/1998 - Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental; 4) Resolução CES de nº 01, de 27/01/1999 - Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior; 5) Resolução CEB de nº 01, de 07/04/1999 - Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil; 6) Resolução CEB de nº 02, de 19/04/1999 - Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, na modalidade normal; 7) Resolução CES de nº 2, de 10/05/1999 - Dispõe sobre a planificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino; 8) Resolução CP de nº 01, de 30/09/1999 - Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; 9) Decreto Presidencial de nº 2.036, de 19/08/1997 - Dispõe sobre o Sistema Federal de ensino superior; 10) Decreto Presidencial de nº 3.276, de 06/12/1999 - Dispõe sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica; 11) Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior (MEC, 2000); 12) Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (MEC, 2000).

(Ensino Fundamental, Ensino Superior, Educação a Distância, Ensino Médio) fornecem um quadro das políticas atuais de formação de professores em nosso país e dos princípios que orientam as discussões nos próximos anos (ANFOPE, 2000).

Nesse sentido, destacamos que a edição destas 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 a formação profissional do professor.

Neste particular, parece-nos decisiva a seguinte indicação de SAVIANI:

[...] Em suma, a política do Ministério da Educação escolheu a via das alterações parciais operando, por assim dizer, segundo a célebre forma dos paliativos. Isso, todavia, não significa que o Ministério não tenha uma política global para a área de educação. Certamente ele a tem. Entretanto, estrategicamente parece ter optado por não anunciá-la, procurando implementá-la através de reformas pontuais acreditando, talvez, que dessa forma seria mais fácil viabilizá-la politicamente, safando-se das pressões e quebrando as eventuais resistências (SAVIANI, 1994, p. 200).

1.3.2 Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (PDEFVM) (1994)

O Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (PDEFVM) foi elaborado com base em um encontro realizado pelo MEC em parceria com órgãos representativos da educação (Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes do Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e pelo Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação). Tal Plano foi firmado no dia do professor do ano de 1994, na gestão do governo Itamar Franco. O objetivo do encontro foi elencar estratégias possibilitadoras da valorização do magistério com vista à elevação dos padrões de qualidade do Ensino Fundamental.

Esse documento, constitui-se de um conjunto de diretrizes políticas para o setor do

ensino fundamental, eleito como prioridade central na referida administração federal. O investimento neste ensino e, por conseguinte, na valorização de seus professores, foram considerados fatores determinantes para o desenvolvimento educacional, social e econômico do país, devendo ser direcionado para o atendimento de três questões básicas indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino fundamental:

[...] redistribuição dos recursos Salário-Educação destinados à construção, reforma e manutenção das escolas, de forma a compensar, pelo menos, parcialmente, as desigualdades sociais; estabelecer programas assistenciais, como o de merenda escolar e o do livro didático, que promovam e facilitem o acesso à escola da população de baixa renda; estimular e financiar programas de formação continuada de professores, de forma a aumentar o seu grau de qualificação (CUNHA, 1998, p. 03).

Assim, o PDET (1993 – 2003) no que se refere ao sistema de formação de professores, o PDEFVM (1994) enumera uma série de problemas que dizem respeito à má qualidade do ensino. Na citação podemos perceber esta relação:

[...] É ainda grande o número de professores leigos no País. A valorização do professor e o estabelecimento de mínimos salariais pressupõem um nível de escolarização elevado e uma formação profissional adequada. A formação, assim como a dedicação ao ensino, são condições indispensáveis para a melhoria da qualidade da escola, da diminuição dos altíssimos níveis de repetência e a elevação do nível de desempenho dos alunos. O ensino não é uma atividade que possa prescindir de formação profissional prévia e de contínuo aperfeiçoamento durante a vida ativa. É imprescindível que a contratação de professores seja feita em função da qualificação e competência dos candidatos. A profissão docente requer ainda estímulos para a permanente atualização através de cursos ou estudo independente. É fundamental uma carreira que inclua os estímulos necessários para o constante aperfeiçoamento do professor. Dada a existência de grande número de docentes sem o nível de qualificação desejável, é imprescindível um programa de qualificação para os professores em exercício (CUNHA, 1998, p. 08).

Diante do exposto, evidencia-se que no documento mencionado propõe-se três diretrizes básicas para o sistema de formação de professores, quais sejam:

[...] preparação e oferta de cursos de formação de professores a distância, a ser ministrado nas escolas, de modo a atingir o maior número possível de docentes no seu ambiente de trabalho, dentro de uma programação a ser desenvolvida pelas próprias unidades escolares; estímulo às universidades federais, especialmente aquelas localizadas em regiões de maior carência educacional, para atuarem junto às escolas do ensino fundamental, na formação em serviço dos professores, inclusive monitorando e avaliando os cursos à distância; promover um amplo debate nacional sobre a necessidade de reformulação e revitalização dos cursos de licenciatura e, especialmente, a criação de cursos para preparação de professores para as séries iniciais (CUNHA, 1998, p. 08).

Esse documento serviu de referência para o desenvolvimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, com a promulgação da Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

A partir da análise de tais diretrizes, constata-se a presença da lógica da racionalidade financeira (custo benefício) no sentido de que se possa, por meio do investimento em educação à distância e da formação em serviço, atingir um contingente significativo de docentes, em seu próprio ambiente de trabalho, reduzindo-se, portanto, tempo de formação e despesas com estrutura administrativa e acadêmica que a formação presencial exige.

1.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) (1996)

Os anos 1990 também assistiram ao processo de debate sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96. De acordo com o que afirma Freitas (2002), a discussão em torno da formulação dessa Lei, foi iniciada ainda na década de 1980 e contou com a participação de um grupo de educadores.

No entanto, as formulações e propostas do referido grupo não se adequaram às políticas de ajustes do modelo imposto pelo Banco Mundial aos governos latino-americanos. Por isso, foram desconsideradas após de sua elaboração. Assim, ao proclamar a LDB Nº

9.394/96 foi implementada uma reforma autoritária que segue os moldes do ajuste neoliberal (SANTOS, 1998b).

Freitas (2002), explicita que na elaboração dos dispositivos legais que regulamentam a referida Lei, a área em que mais foram efetuadas mudanças foi a formação dos profissionais da educação. A esses profissionais foi concedido todo um título comportando os artigos de 61 a 67, com repercussões nas Disposições Transitórias (art. 87), no inciso III que trata da capacitação em exercício, educação a distância e na alínea 4 que se refere a formação em nível superior. O título VI, com sete artigos, trata dos profissionais da educação.

O Artigo 61 diz que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos à associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Nesse primeiro artigo, diferentemente do texto elaborado pelos educadores, denota que a política delineada no instrumento legal está mais preocupada com os aspectos pragmáticos da formação do que com a formação de professor capaz de agir sobre a sua prática a partir de suas próprias reflexões. A opção por essa modalidade de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino (FREITAS, 1992, p. 153).

Verifica-se toda uma aproximação entre as indicações da LDB e o Relatório Delors que recomenda que a formação do professor seja realizada principalmente a distância, pois ela “pode ser uma fonte de economia e permite que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial” (UNESCO, 1998,

p.160).

A concepção de formação desenhada pela LDB está articulada com essa nova orientação que realça o treinamento prático como essência da formação. Essa perspectiva não é compatível com o perfil da formação para a reflexão, porque a carga semântica da palavra treinamento “desfaz toda suposição de uma política que defende o professor prático-reflexivo, uma vez que embute em seu significado a concepção de atividade docente como algo que possibilita ensinar a alguém a cumprir determinada tarefa (TOSCHI, 1999, p.47).

O treinamento está estreitamente relacionado à idéia de formação para aquisição de habilidades específicas, ou seja, refere-se a uma concepção de atividade docente como algo que possibilita ensinar a alguém apenas uma determinada tarefa. Essa visão de formação está muito aquém da formação necessária ao professor, para que ele possa enfrentar as novas mudanças e os novos desafios requeridos pela prática educativa.

As mudanças em curso no atual cenário, notadamente aquelas relativas ao mundo do trabalho e às relações sociais, requerem uma formação mais rigorosa do professor. Tal formação deve, necessariamente, incluir sólidos conhecimentos gerais e permitir uma permanente articulação entre teoria e prática no decorrer de todo o curso. Nesse entendimento, a preparação do professor no curso de graduação deve contemplar uma permanente articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, o que torna a universidade o local adequado à sua formação.

O artigo 62 da LDB inclui a exigência da formação de nível superior como requisito mínimo para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo 63 refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação. Esses

institutos, segundo a própria hierarquização proposta pelo MEC, apresentam-se com características duvidosas na medida em que prevêm a graduação de professores em locais que não garantem as condições favoráveis a uma formação de qualidade.

O Decreto nº 2032, de agosto de 1997, estabelece que as Instituições Superiores de Ensino podem assumir diversos formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, mantendo a exigência da pesquisa apenas para as universidades. Os institutos foram criados pela LDB como uma inovação, baseada em experiências de outros países, e pensados como locais específicos de formação dos professores para a educação básica fora das universidades. A exemplo, citamos o Instituto de Formação Presidente Kenedy em Natal, Rio Grande do Norte.

Segundo Freitas (2002), 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.

Com esse formato, descarta-se a necessária articulação do ensino com a pesquisa na formação dos professores, porque os institutos são espaços acadêmicos destinados apenas às atividades de ensino, entendido essencialmente como transmissão de conhecimento, retirando, dessa forma, a dimensão de pesquisa da formação docente.

Essa tendência de formação delineada na LDB 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 atores 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, dos alunos, e não por programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

Essa orientação da LDB expressa na proposta de criação dos Institutos Superiores é uma clara evidência de que o governo não está preocupado com uma formação profissional em cursos de graduação universitária de boa qualidade e complementada em cursos de pós-graduação para todos os professores que vão atuar no sistema de ensino.

A implementação, no país, dos Institutos Superiores de Educação, previstos na LDB, inicia-se a partir de 1999, com a regulamentação da matéria pelo Parecer nº 115/99 – CNE/CES. No entender de Freitas (2002), essa iniciativa corresponde à segunda etapa da Reforma educacional no país. A reforma no campo da formação de professores teria como objetivos dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores e retirar das faculdades de educação (e no seu interior, do curso de pedagogia) a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de alterar a formação inicial nos moldes estabelecidos pela reforma em andamento, o MEC baixou o Decreto do MEC nº 3.276, com a intenção de mudar o *locus* da formação, quando define que a formação dos professores para a educação básica seria realizada exclusivamente nos Institutos de Educação Superior, excluindo, portanto, a Universidade dessa missão. Após um intenso processo de crítica vindo de vários setores ligados à formação de professores, o governo revogou o referido Decreto baixando outro de Nº 3.550/2000, que alterou o texto sobre a formação, mudando a palavra “exclusivo” nos Institutos Superiores para “preferencialmente” nos Institutos Superiores.

O artigo 64 estabelece que a formação de profissionais de Educação para Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação para a educação básica, será feita em Cursos de Graduação de Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino. A LDB, a despeito da exigência de uma base comum nacional não a explicita em momento algum.

O artigo 65 estabelece o mínimo de 300 (trezentas) horas como exigência, na prática de ensino, para a formação docente. Segundo o artigo 66, os níveis de Pós-Graduação deverão ocorrer prioritariamente em instituições com Programas de Mestrado e Doutorado.

O artigo 67, formalmente responsável pela questão da carreira docente, diz, em seu *caput*, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, sendo-lhes assegurado, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o que se segue: ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive licenciamento com período remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária e condições adequadas de trabalho. O parágrafo único do referido artigo define a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

No projeto aprovado, tem-se a exclusão dos seguintes dispositivos: Regime Jurídico Único, progressão salarial por tempo de serviço, qualificação dos professores leigos em cursos regulares, adicional noturno, adicional para os que trabalham em área de difícil acesso, entre outros. A exclusão destes dispositivos já nos dá conta de que a LDB não caminha no sentido de reverter à degradação profissional a que têm sido submetido os docentes nos últimos anos.

A tendência de formação delineada pela LDB está em desacordo com a perspectiva de formação docente defendida pelos educadores progressivistas e, também, contraditoriamente, com aquela apresentada, pelo próprio MEC, nos referenciais para

formação de professores. Os estudiosos assinalam que a formação do professor deve compreender os fundamentos das ciências, uma visão ampla dos saberes, uma reflexão ampla sobre a prática docente, e se orientar pelas demandas da escola e dos alunos, em detrimento de programas predeterminados e desconectados da visão escolar.

De acordo com Freitas (2002) e Kuenzer (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) está associada a um projeto bem definido e global para a sociedade brasileira que nos insere de forma cada vez mais dependente no mercado mundial, aumentando assim o fosso da desigualdade social. A LDB, preconiza, também, uma redução do papel do Estado na economia e nas políticas sociais. A Educação está aí inserida numa perspectiva, sobretudo, para treinamento e adiestramento de mão-de-obra minimamente capacitada. Ademais, merece ressalva que quanto à formação profissional docente, o que se constata é a contradição entre a necessidade de dotar a escola de profissionais qualificados, com sólido processo formativo, e as difíceis condições de trabalho (CUNHA, 1998).

1.3.4 Plano Nacional de Educação (PNE) (2001 – 2010)

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo presidente da república em 9 de janeiro de 2001. Contém nove textos, assim como no caso da LDB, teve a proposta desenvolvida por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, entre outros representantes sociais, reprovada em detrimento do projeto apresentado pelo Ministério da Educação, o qual segue uma lógica de racionalidade financeira em educação (SAVIANI, 1998).

Nessa perspectiva, o PNE do MEC apresenta propostas para todas as modalidades de ensino para a educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio,

educação de jovens e adultos, educação tecnológica e profissional, educação superior, educação especial, educação indígena, formação de professores, educação a distância, tecnologias educacionais e gestão e financiamento.

Dentre as principais diretrizes previstas no PNE para a formação de professores da educação básica e valorização do magistério, realçamos:

[...] - impedir, imediatamente, a contratação de novos professores que não possuam as qualificações mínimas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases, a não ser em casos excepcionais, em caráter temporário e por prazo não superior a três anos.

- estabelecer, dentro de um ano, parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos superiores e formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades do ensino, que assegurem: 1. sólida formação geral. 2. o estabelecimento da atividade docente como foco formativo e o contato dos alunos com a realidade das escolas durante todo o curso, integrando a teoria com a prática pedagógica. 3. domínio das novas tecnologias de comunicação e capacidade para integrá-las à prática docente. 4. a inclusão da problemática específica dos alunos portadores de necessidades especiais nos programas de formação dos docentes. 5. trabalho coletivo interdisciplinar. 6. incentivo à pesquisa. 7. vivência da gestão democrática do ensino. 8. compromisso social com a docência. 9. estabelecer, onde quer que ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, cursos de nível médio, em instituições específicas que observem os parâmetros estabelecidos na meta anterior e prepararem pessoal qualificado para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, prevendo a continuidade de Estudos desses profissionais em nível superior.

- incentivar a criação, dentro ou fora das universidades, de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores como parte do processo de renovação e valorização da formação para o magistério.

- definir recursos para organizar, dentro de um ano, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, programas de formação em serviço que assegurem a todos os docentes a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, observando os novos parâmetros e diretrizes curriculares.

- desenvolver, de acordo com os mesmos parâmetros, programas de Educação à Distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tomar possível o cumprimento da meta anterior.

- generalizar, nas instituições de ensino superiores públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.

- incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer, no interior os estados, cursos temporários de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender a demanda local e regional por docentes graduados em nível superior.
- promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de extensão e aperfeiçoamento destinados à formação permanente do pessoal do magistério (BRASIL, PNE 2001).

Em síntese, as reflexões sistematizadas por Freitas (2002) acerca das metas do PNE, evidenciam que o documento indica formas aligeiradas para capacitação de professores leigos, via formação em serviço ou educação a distância, usando os treinamentos rápidos em todo o conjunto do documento e enfatizando a quantidade em detrimento da qualidade. Reforçam a idéia da LDB para se criar cursos de formação dissociados do ensino, pesquisa e extensão. Aponta para a redução do período de duração dos cursos de formação plena do educador sob a responsabilidade do poder público, em nome da flexibilidade e do viés da contenção de gasto, favorecendo o voluntariado e a iniciativa de órgãos não governamentais para a tarefa de profissionalizar os educadores, no tocante, ainda, à formação e à valorização dos professores, deixa a valorização como responsabilidade dos estados e municípios, não referenciando concretamente a carreira ou um piso salarial nacionalmente unificado.

O PNE do Executivo anuncia 19 metas específicas para a formação de professores da educação básica e valorização do magistério, das quais 10, exigirão a colaboração da União com os estados, municípios e sociedade civil; 08 de responsabilidade exclusiva deste último e apenas 01 depende, basicamente, da iniciativa da União. Conclui-se assim, que a totalidade das metas anunciadas delega à União o mínimo de responsabilidade financeira para com para a formação e o máximo de responsabilidade no que concerne a elaboração de parâmetros e diretrizes curriculares para o curso de formação de professores (FREITAS, 2002).

SAVIANI (1998) ao realizar uma extensa análise das metas do PNE do Executivo

deixa claro que este Plano se revela um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação pois esta é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

As diferentes organizações de educadores, entidades e fóruns manifestam suas insatisfações quanto às metas para a formação e valorização do magistério preconizado pelo PNE do Executivo, que nos revelam claramente que tais metas não asseguram uma formação profissional e nem garantem a valorização dos profissionais por priorizar uma frágil formação continuada por meio de programas de formação em serviço ou a distância (cursos semi presenciais e modulares) e por priorizar para a formação inicial, programas emergenciais, especiais, cursos temporários. Destaca-se, ainda, a ausência de metas que abordem carreira, piso salarial e garantia de condições de trabalho (FREITAS, 2002).

1.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (1997)

Conforme já pontuado anteriormente, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho. Nesse cerne, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (FREITAS, 2002).

A necessidade de regulação originária das mudanças ocorridas no âmbito das

sociedades capitalistas, o campo da formação de professores, enquanto tecnólogo do ensino, adquire caráter central, devendo responder a questões como: Quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens? Como desenvolver a aprendizagem dos conhecimentos? Como preparar os professores com competências possibilitadoras para essa tarefa? Quais as instituições mais adequadas? E, por último, como avaliá-los nessas tarefas educativas? (ENGUIA, 2001).

Com a deliberação que criou os Institutos Superiores de Educação, pelo Parecer nº 115 de 1999 do CNE, até o documento final das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 8 de maio de 2005 e homologado pelo ministro da Educação em fevereiro de 2002, assistimos a iniciativas no sentido de regulação da profissão docente, sendo estes dois documentos a forma material, a expressão objetiva desse "novo" perfil que se desenha para a formação de professores para a educação básica. Seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação, até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

A temática das competências e sua incorporação às políticas educativas têm sido tratadas com bastante propriedade por vários estudiosos (BARROSO, 1992; DIAS, 2001; ENGUIA, 2001; MACHADO, 1996; RAMOS, 2001). Este modelo, incorporado acriticamente pela área educacional, com base nas reformas educativas em curso nos diferentes países, aproxima a área da educação e da formação de professores do trabalho material, do ponto de vista perverso do capital (DIAS, 2001). A primeira medida de política nessa direção se dá com o Parecer anteriormente mencionado que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, instituições de caráter técnico-profissional. Esse fato nos permite

identificar a adoção da pedagogia das competências como a pedagogia a ser seguida, uma vez que ela se materializa não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

O documento das diretrizes de formação considera a concepção de competência nuclear na organização dos cursos de formação de professores (CNE, 2001, p. 28). Nesse sentido, identificamos indícios da estreita vinculação entre as propostas para a formação de professores e as exigências postas pela reforma educativa da educação básica e pelos sistemas de avaliação em desenvolvimento. Na formulação de Mello (1999), ficam claros os fundamentos que deram origem às propostas de formação contempladas pelas diretrizes:

[...] Os professores devem ser justapostos as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa (Mello, 2002, p. 10).

Outro aspecto que merece destaque dentre as diretrizes, é a ênfase na *individualização* e *responsabilização* dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional ancorado na aquisição de *competências*, para assegurar o desenvolvimento profissional (MELLO, 2002).

As competências, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõe-se, neste sentido, à dimensão conceitual de formação profissional (RAMOS, 2001).

[...] A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação da profissão. Enquanto o domínio de uma profissão não pode ser questionada. As competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto (MELLO, 2002, p. 194).

Neste sentido, ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso do modelo de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas no documento das Diretrizes (CNE, 2002, p. 3) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, para reduzi-la a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa e a individualização do processo de formação continuada (FREITAS, 2002).

Dessa forma, ao tomar o conceito de competências, o documento leva-nos a entender como esse modelo passa a ser incorporado, via formação de professores, à educação das novas gerações de modo que se possa inserir, desde a mais tenra idade, à lógica da competitividade.

Embora não possamos transpor mecanicamente as análises sobre o modelo de competências do mundo do trabalho produtivo para o trabalho docente, é esta relação estabelecida na concepção de competência defendida nas diretrizes.

Vale também lembrar, que nesse documento a temática da profissionalização do magistério e da formação docente aproxima-se da temática da *avaliação*. Neste aspecto particular, pela noção de competências, incorporada ao discurso oficial das novas políticas educacionais.

Como pudemos analisar, no documento das Diretrizes está clara a vinculação entre as competências a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as Diretrizes, e as formas de avaliação. São as competências, a referência para toda e qualquer forma de avaliação seja ela periódica e sistemática, por procedimentos internos e externos (CNE, 2002, p. 4.).

1.3.6 Referenciais para Formação de Professores (RFC) (1999)

Um outro documento elaborado pelo MEC, que também considera em seu conteúdo a organização do currículo de formação de professores com base na construção de competências, é o Referencial Curricular para a Formação de Professores. Esse documento segundo o discurso do MEC traz um conjunto de pressupostos que identifica o que é necessário para formar o professor adequado às transformações que se processam atualmente na sociedade.

O referido documento traça o seguinte perfil do professor, necessário ao próximo século:

[...] Um professor precisa, sem dúvida nenhuma, criar, saber planejar, realizar, gerir, avaliar situações didáticas eficazes para aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, utilizando os conhecimentos das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como, as respectivas didáticas. Ele precisa analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em situações distintas. Ele precisa utilizar estratégias diversificadas da avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica. Ele precisa participar coletivamente da elaboração, gestão e do desenvolvimento da avaliação do projeto educativo (MEC, 1999, p. 130).

Os cursos de formação de professores devem garantir, de acordo com o documento em estudo, que os docentes construam as competências necessárias para sua atuação

profissional. Essas competências são desenvolvidas à medida que se vai estudando, refletindo sobre sua prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa (MEC, 1999, p. 85).

Portanto, faz-se necessário que seja desenvolvido um processo de formação inicial e continuada que propicie aos professores o acesso a conhecimentos que dêem respostas aos desafios do cotidiano escolar, assim como, desenvolva nesses profissionais atitudes críticas, reflexivas e científicas para mudanças, atualização constante, dentre outros procedimentos importantes para a operacionalização das exigências das políticas de formação.

1.3.7 Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério (FUNDEF) (1996)

Na “Década de Educação”, as reformas educacionais providenciadas apresentaram o objetivo de adequar o sistema educacional a um processo em que o Governo Federal passa a atuar mais como planejador, regulador e coordenador das políticas públicas, envolvendo-se com o constante monitoramento e avaliação dos programas; com a compensação das diferenças e com a promoção da inovação e transformação pedagógica; eximindo seu caráter principal que é de executor direto, repassando essa responsabilidade, principalmente no concernente ao financiamento da educação, aos Estados e Municípios da nação.

O FUNDEF é um recurso oriundo da política de descentralização financeira, instituída nos anos 90. Foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC), como um mecanismo redistributivo e equalizador, cujo objetivo era o de assegurar um valor mínimo por aluno, que garantisse o padrão de qualidade e corrigisse as discrepâncias existentes na forma de remuneração de cada rede de ensino das Unidades Federadas e que, também,

amenizasse as distorções salariais do Magistério.

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro desse mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997 (BRASIL, 1996), sendo implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998³¹, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Seus recursos destinam-se exclusivamente a esta modalidade de ensino, devendo ser aplicados nas despesas enquadradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, previstas no Artigo 70 da LDB N.º 9.394/96.

Os recursos que convergem para o FUNDEF provêm de variadas fontes, quais sejam: Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp) e ressarcimento pela Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar n.º 87/96 (Lei Kandir). Esses recursos devem ser gastos exclusivamente com o Ensino Fundamental.

O FUNDEF representa um Fundo de natureza contábil que propõe redimensionar, e não ampliar, os recursos destinados aos Estados, Distrito Federal e Municípios, sem que a estes nenhuma outra fonte seja acrescida.

A normatização do Fundo estabelece que, no mínimo, 60% dos recursos anuais creditados na sua conta devem ser aplicados na remuneração do magistério, em efetivo exercício no Ensino Fundamental público. Esse percentual deve ser gasto com o pagamento e/ou capacitação dos profissionais da educação (professores e servidores) e o restante (40%)

³¹ Somente o Estado do Pará enfrentou a antecipação servindo, de certa maneira, de laboratório para a experiência de implantação desse Fundo, em 1997.

deve-se destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino.

O percentual de 60%, que a Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996) prever que até dezembro de 2001 seja destinado à remuneração dos profissionais do magistério, assim distribuído:

[...] despesas com remuneração dos professores (inclusive os leigos) e dos profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, estando estes profissionais em efetivo exercício em uma ou mais escolas da respectiva rede de ensino. É importante destacar que a cobertura destas despesas poderá ocorrer tanto em relação ao profissional integrante do Regime Jurídico Único do Estado ou Município, quanto em relação ao regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, inclusive antes da implantação do novo Plano de Carreira Remuneração do Magistério.

durante os primeiros 5 anos de vigência da Lei n.º 9.424/96, ou seja, entre 1997 e 2001, é permitida a utilização de parte dos recursos dessa parcela de 60% do FUNDEF na habilitação de professores leigos, sendo essa utilização definida pelo próprio governo (Estadual ou Municipal) de acordo com suas necessidades. Assim, é permitida a cobertura de despesas relacionadas à formação dos professores, de modo a torná-los ao exercício regular da docência (MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 1998, p. 10).

No tocante à utilização dos 40% restantes dos recursos do FUNDEF, a Lei define que sejam empregados na aquisição, manutenção, construção e conservação de instalação e equipamentos necessários ao ensino, definindo-se para isso despesas com:

[...] compra de equipamentos diversos, necessários e de uso voltado para o atendimento exclusivo das necessidades do sistema de ensino fundamental público (exemplos: carteiras escolares, mesas, armários, mimeógrafos, retroprojetores, etc); manutenção dos equipamentos existentes (máquinas, móveis, equipamentos eletro-eletrônicos, etc), seja mediante aquisição de produtos/serviços necessários ao funcionamento desses equipamentos (tintas, graxas, óleos, energia elétrica, etc), seja mediante a realização de consertos diversos (reparos, recuperações reformas, reposição de peças, revisões, etc); (Manual de Orientação, 1998, p.11)

Amplia-se a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF aplicando-se também à melhoria da rede física e à manutenção de serviços essenciais como:

[...] ampliação, construção (terreno e obra) ou acabamento de escolas ou outras instalações físicas de uso exclusivo do sistema de ensino;

- conservação (serviços de limpeza e vigilância, material de limpeza, de higienização de ambientes, desinfetantes, cêras de polimento, utensílios utilizados na limpeza e conservação como: vassouras, rodos, escovas, etc) das instalações físicas do sistema de ensino;

- reforma, total ou parcial, de instalações físicas (rede elétrica, hidráulica, estrutura interna, pintura, cobertura, pisos, muros, grades, etc) do sistema de ensino;

- “uso e manutenção de bens vinculados ao ensino” – sendo caracterizadas neste item as despesas com o uso de quaisquer bens utilizados no sistema de ensino (exemplo: locação de um prédio para funcionamento de uma escola) e com a manutenção do bem utilizado, seja com a aquisição de produtos consumidos nesta manutenção (material de limpeza, óleos, tintas, etc), seja na realização de consertos ou reparos no funcionamento (Manual de Orientação, 1998, p.11).

Com os recursos desse fundo, destaca-se os seguintes critérios para o acompanhamento, avaliação e controle do sistema de ensino:

[...] levantamento estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino” – sendo inseridas nessa rubrica as despesas com levantamentos estatísticos (sobre alunos, professores, etc), estudos e pesquisas (exemplos: estudo sobre gastos com educação no município, sobre custo aluno, por série do ensino fundamental, etc), visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do atendimento no ensino fundamental;

“realização de atividades meio necessárias ao funcionamento do ensino” – nesta rubrica são classificadas as despesas inerentes ao custeio das diversas atividades relacionadas ao adequado funcionamento do Ensino Fundamental, dentre as quais pode-se destacar: serviços diversos (de vigilância, de limpeza e conservação, dentre outros), aquisição do material de consumo utilizado nas escolas e demais órgão do sistema (papel, lápis, canetas, grampos, colas, fitas adesivas, giz, cartolinas, água, produtos de higiene e limpeza, etc) (Manual de Orientação, 1998, p.11).

Ainda sobre a questão do controle requerido pelo fundo, o Artigo 4º da Lei 9.424/96 impõe que para a lisura na aplicação dos recursos financeiros seja assegurada. É necessária que sua aplicação seja acompanhada e supervisionada. Para tanto postula a criação de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social, devendo ser instituído no prazo de 180

dias, em cada esfera da administração pública. O Conselho tem duas atribuições fundamentais: acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, bem como supervisionar o Censo Escolar anual.

Deve ser composto, por pelo menos, quatro membros representantes da Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente; por professores e diretores das escolas públicas de Ensino Fundamental; por pais de alunos; e por servidores das escolas públicas de Ensino Fundamental.

Esse Conselho tem a tarefa de viabilizar a participação da sociedade na fiscalização dos recursos financeiros destinados à educação, ou seja, representa um órgão colegiado que acompanha as iniciativas de gestão pública (execução orçamentária), particularmente, os recursos do FUNDEF aplicados ao Ensino Fundamental. Essa iniciativa significa, uma tentativa de democratização das relações na esfera pública educacional.

É notório que uma das iniciativas de maior impacto para a educação, na década de 1990, foi a criação do FUNDEF. No caso particular da formação de professores é conveniente o reconhecimento de que esse fundo incorporou inúmeros aspectos que proporcionou um redimensionamento do ensino fundamental através da valorização do seu principal articulador: o professor.

Nesse sentido, desde o início de sua regulamentação, o FUNDEF vem sendo objeto de um debate polêmico, no que diz respeito aos seus aspectos positivos e negativos.

Para os seus defensores, o FUNDEF torna o financiamento do ensino público no Brasil mais transparente, facilitando seu controle social e permitindo maior autonomia na aplicação dos recursos, com a garantia de que estes sejam utilizados exclusivamente no ensino fundamental e, garante ainda, recursos financeiros suficientes para que todas as regiões alcancem um valor por aluno/ano correspondente a um padrão mínimo de qualidade

do ensino. Ainda como aspectos fortes dessa política, a literatura atual lembra: os programas de qualificação dos professores leigos; o aumento de matrículas na rede pública; a abertura de uma possibilidade teórica da participação da comunidade no gerenciamento das escolas; a ênfase à educação fundamental; a criação de conselhos para acompanhamento e controle dos gastos públicos com esse nível de ensino; e a existência de uma conta específica para os recursos do fundo. (Freitas, 2002; Pinto, 2002; França, 2001).

Dentre os principais aspectos negativos que a literatura crítica tem apontado sobre o FUNDEF, destaca-se, a transitoriedade do Fundo; o não incremento de novos recursos para o ensino fundamental; a redistribuição apenas de recursos previstos na Constituição Federal Brasileira; a omissão quanto à educação infantil, ao ensino médio, à educação especial e de jovens e adultos; a fragilidade dos conselhos de controle social de educação e controle dos recursos financeiros; a precária institucionalização dos programas; o uso eleitoreiro da implantação dos programas de capacitação docente; a desobrigação do Estado de sua manutenção financeira; os sérios riscos para a qualidade do ensino. Sabe-se que, no Brasil, a rede municipal, em seu conjunto, é aquela que apresenta os piores indicadores educacionais; a pseudo-descentralização, demonstrada por meio da transferência de responsabilidade de uma esfera para outra (DAVIES, 1999; FRANÇA, 2001; FREITAS, 2002; PINTO, 2002;).

De acordo com a avaliação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), publicada em março de 1999, que analisa o primeiro ano do FUNDEF, são identificados alguns impasses que prejudicam o funcionamento dos Conselhos, sendo, pois, questionável a articulação desses Conselhos.

Os críticos do FUNDEF ressaltam que esse Fundo descumpra a Lei que assegura o valor mínimo do custo-aluno nacional. Para melhor visualização desse exame, o quadro a seguir mostra o recurso efetivamente utilizado e o que deveria ser destinado para o Ensino

Fundamental.

Tabela 1: Custo/aluno/ano do Ensino Fundamental adotado pelo FUNDEF, do período de 1998 a 2003.

Ano	Valor destinado pelo FUNDEF aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental	Valor que deveria ser destinado pelo FUNDEF aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental
1998	315,00	423,25
1999	315,00	423,25
2000	333,00	447,37
2001	363,00	487,63
2002	418,00	560,77
2003 ³²	446,00	733,00

FONTE: DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Frente a essas evidências, e atendendo aos propósitos iniciais desse estudo, cabe, então, realçar as características do programa de formação de professores leigos por meio do PROBÁSICA para desenvolver uma reflexão sobre os impactos da política de formação de professores no Rio Grande do Norte, com recursos do FUNDEF.

A propagação desses cursos dentre os Municípios deve-se à necessidade do aumento da titulação estabelecida pelo Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, principalmente, em função dos recursos para o financiamento dos cursos assegurados pelo

³² Cabe ressaltar que os valores dispostos na tabela, referentes ao ano de 2003, estão sistematizados na base de pesquisa Marxismo e Educação, no relatório de pesquisa intitulado “Impacto dos recursos do FUNDEF na gestão de resultados quantitativos do ensino fundamental dos municípios de Natal e Macaíba no período de 1998 – 2001”, o qual é coordenado pela Professora Doutora Magna França, do Departamento de Educação da UFRN.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esses fatos contribuíram de forma decisiva para que, cada vez mais, novas Prefeituras desenvolvessem programas para formar seus professores, assim como no caso do estado do Rio Grande do Norte.

Atendendo aos nossos propósitos iniciais, cabe, então, investigar, um espaço particular de desenvolvimento do FUNDEF, enquanto recurso possibilitador da formação de professores leigos no Rio Grande do Norte, por meio do PROBÁSICA, para, com coerência, avaliar se essa política viabilizou a formação de tecnólogos do ensino ou de agentes sociais.

1.4 Breves considerações sobre a normatização para a formação de professores no Brasil a partir da década de 1990

Ao sistematizarmos a análise das regulamentações contempladas nesse estudo, entendemos que a política de formação de professores implementada pelo MEC não responde às necessidades da formação profissional docente postuladas pelos pesquisadores da temática (GAUTHIER, 2000; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2004; SCHON, 1992; SCHUTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998), nem também corresponde às questões levantadas pelos movimentos dos educadores, pois seu enfoque é priorizar a capacitação estritamente técnica dos professores, priorizar 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 (CASTRO, 2001; FREITAS, 2002; KUENZER, 1999; PINTO, 2002; VEIGA, 2002).

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

Diante dessas evidências, entendemos que o caráter orgânico dessas políticas vai desde a extinção dos postos de trabalho, até a flexibilização e a polarização de competências, inviabilizando a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituir-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação. É nesse sentido que KUENZER (1999) anuncia a constituição de um professor “sobrante” (KUENZER, 1999, p.163).

A formação, nesses moldes, faz parte de uma estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, com duplo objetivo: adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola; e desarticular as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, instituições que vêm se constituindo como centro produtivo de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais.

Apesar de admitir a formação de qualidade dos professores como um dos elementos fundamentais para a consecução da reforma, são poucas as perspectivas para que essa formação ocorra em bases sólidas no atual quadro das políticas educacionais implementadas pelo governo brasileiro.

É preciso inverter a lógica dos atuais programas de governo que propugnam a igualdade de oportunidades ou equidade, que se apresentam como um dever dos sujeitos e

um direito do Estado pela lógica da igualdade das condições de formação, que se configuram como um direito dos sujeitos e um dever do Estado.

Ao analisar a política expressa nos documentos, no que se refere à formação do professor, verifica-se um descompasso entre as novas exigências requeridas, hoje, para o profissional da educação e a formação pretendida pelo MEC. Em contrapartida, percebe-se que ela está articulada com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, preocupados mais com o imediatismo, com a relação custo benefício, em detrimento da qualidade de ensino e de investir consistentemente na formação do professor.

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A reforma educacional a partir dos anos 1990 atribui ao professor uma forte centralidade evidenciada nas diretrizes e legislações em vigor. Nesse contexto, a associação da imagem do professor a um profissional despreparado, responsável pelo fracasso dos alunos para o sistema de ensino, teve em vista criar as condições para a operacionalização de todo um articulado projeto de prescrições normativas articulado com a ideologia neoliberal, com a globalização e com o processo de reestruturação produtiva, enquanto elementos fortalecedores do sistema capitalista em sua atual fase (SHIROMA, 2002).

Nesse cenário, os determinantes da reforma educacional desconsideram as condições para o alcance da formação profissional docente, patenteando verdadeiramente o atendimento às competências demandadas pelo mercado, pelo mundo do trabalho e pelo modo de produção capitalista (ENGUIITA, 1991).

As prescrições normativas analisadas no capítulo anterior nos Plano Decenal de Educação para Todos, no Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nos Referenciais para Formação de Professores da Educação Básica e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, pautadas na formação de conceitos e atitudes técnicas para o professor, realçam a centralidade na realização do plano governamental, bem como nas competências enquanto estratégia que assegura a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos. Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na técnica,

no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil. Esse encaminhamento ocorre no sentido de se garantir à formação do cidadão produtivo (TORRES, 1996).

O sentido da formação dos professores conforme se propõe no mencionado acervo legislativo segue a lógica dos documentos dos organismos multilaterais, atestando a convergência de interesses entre o Estado brasileiro e as políticas internacionais, exigindo-se do professor que saiba fazer, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a sua condição profissional. Para tanto, desencadeou-se um peculiar artifício de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, desconectados das raízes de seu exercício profissional. Essa intervenção neoliberal no campo da formação docente busca na verdade retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvaziando-a de seu sentido original, e em seu lugar procura constituir uma mentalidade, competitiva, técnica e individualista (FREITAS, 2002).

Diante das constatações anteriores, fica evidente o descontentamento da maioria dos educadores em torno dessa política, tanto em relação aos objetivos anunciados, quanto às estratégias e à forma com que vem sendo implementada. O terreno da crítica à política educacional de formação docente no Brasil é extenso, notadamente em função de que a retórica do governo apresenta estreita proximidade com os discursos elaborados por técnicos de organismos multilaterais, empresários, entre outros.

O ponto de partida dos propositores da política, organismos internacionais e governo, assenta-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 separa 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 do primeiro mundo (TORRES, 1996).

Essa construção ideológica revela uma concepção de Reforma como sinônimo do progresso econômico. A ela, atribui-se a qualidade do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade.

Além disso, os reformadores disseminam um discurso fundamentado em pressupostos questionáveis: afirmam que a educação e a formação de professores constitui-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 equívoco e derrubado por inúmeras pesquisas (ENGUIITA, 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, omiti-se o principal intento que é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada, bem como se omite 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 (GAUTHIER, 1997; GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO, 2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; 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. Nesse sentido, afirma Gauthier (2000),

[...] as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos e articulações para a formação profissional podem ser interpretadas como incentivo para que o docente se conheça enquanto docente, como tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no magistério [...] (GAUTHIER, 2000, p.1).

Diante das evidências elucidadas, o presente capítulo tem por objetivo promover uma reflexão teórica sobre a contribuição que os estudiosos comprometidos com uma formação profissional do professor têm pontuado. 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 prescrito nos documentos oficiais brasileiros, em função desse referencial considerar a competência como núcleo definidor, tanto da organização curricular, quanto da organização institucional. Essa perspectiva reforça a formação técnica visando a 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 como um processo para o alcance do profissionalismo³³ e da profissionalização³⁴ 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 profissional, 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, 1992).

Nesse estudo, não pretendemos entrar no amplo debate sobre as profissões e suas características³⁵, tampouco, aprofundaremos suas diversas derivações terminológicas: profissionalidade, profissionalismo, profissionalização, ofício, ocupação, campo profissional

³³ Profissionalismo ou profissionalidade para Imbernón (2004) e Popkewtiz (1992) significa características e capacidades específicas da profissão. Para Ramalho (2003, p. 11), significa saberes, competência e atitudes do agir profissional.

³⁴ Profissionalização significa de acordo com Imbernón (2004) e Popkewtiz (1992) um processo socializador da aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Para Ramalho (2003, p. 11), significa busca de reconhecimento social da categoria para um maior *status*.

³⁵ Como referências que abordam a temática sobre o conceito de profissão e terminologias derivadas pontuamos Popkewtiz (1992) e Goodlad (1985).

(GOODLAD, 1985). Esses estudos sobre as profissões ou sobre os processos de profissionalização foram realizados sobretudo pela sociologia, embora também haja estudos do ponto de vista psicológico, histórico, econômico, etnográfico, ideológico, entre outros (GOODLAD, 1985).

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

Nesse estudo, ao entendermos que a docência é uma profissão, não queremos situá-la com privilégios em relação às outras profissões, mas realçar que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significa, nessa perspectiva, participar da emancipação das pessoas. Para Kuenzer (1998), o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. Assim, a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (IMBERNÓN, 2004).

Contrariamente aos interesses do modelo de formação voltado para atender as demandas do mundo do trabalho, ao processo de reestruturação produtiva e ao processo de globalização, teóricos críticos, já mencionados, empenham-se no desenvolvimento de estudos sobre a formação docente, avançando significativamente no que concerne a possibilidade da formação profissional.

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

O primeiro objetivo consiste em formar intelectualmente os professores, sobretudo

por meio de uma formação universitária de alto 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. Esse primeiro objetivo exige, concretamente, que sejam desenvolvidos nas universidades ou Faculdades de Educação programas de pesquisa eficazes que possibilitem oferecer aos professores em formação conhecimentos para aperfeiçoar sua prática.

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

É preciso lembrar que estes cinco objetivos gerais apontados pelos estudiosos se inserem em um projeto mais amplo que é 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 dos pontos 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 (GAUTHIER, 1997; GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO, 2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998) assinalam que para a realização da formação profissional faz-se necessário considerar cinco eixos fundamentais, quais sejam: a formação inicial, o exercício profissional, a formação continuada, a pesquisa pedagógica e a pesquisa colaborativa. Para estes estudiosos, desconsiderar um desses eixos, limita o alcance da formação profissional do professor, logo somente por meio da complexa articulação totalitária desses eixos é que essa meta se torna possível.

Nesse item do estudo, conceituaremos os referidos eixos e a seguir, refletiremos sobre suas necessárias articulações, de acordo com as contribuições dos aportes teóricos consultados.

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 que se continue a estudar 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).

Na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança. A formação do professor de qualquer nível educativo não pode permitir que as tradições e costumes cristalizados, impeçam que se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão.

É por meio da formação inicial que se 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 Libânio (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.

Essa formação deve evitar a imagem de um modelo profissional assistencial e, voluntarista que conduza a um posterior papel de técnico e conteudista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social, modelo esse já discutido no capítulo anterior (FREITAS, 2002).

Para a formação profissional, é necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione conhecimentos válidos e atitudes interativa e dialética que conduza: a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; e a construir um estilo rigoroso de investigação (GARCIA, 1999).

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deve promover experiências interdisciplinares que permita ao futuro professor integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas do currículo.

É preciso questionar cursos de formação inicial que suponham simplesmente um processo acrítico, e, ao contrário, favorecer o desenvolvimento de cursos que possibilite uma análise teórica, de contraste de idéias com a realidade observada nos contextos escolares. Isso implica efetuar uma análise das práticas nas escolas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las (PIMENTA, 2005).

Nos países pobres do capitalismo, o que se observa com relação à formação inicial é o aligeiramento desse processo, o enxugamento das disciplinas de fundamentos gerais do currículo e o incentivo da formação do professor em serviço, cuja redução de carga-horária de trabalho não é realizada, inviabilizando, assim, o aprofundamento dos estudos que devem embasar a formação científica e pedagógica do professor (LIBÂNIO, 2005).

O exercício da profissão como eixo da formação profissional docente

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 (LIBÂNEO, 2005). 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. Dessa forma, podemos compreender que a escola se constitui e se organiza como espaço de aprendizagem, comunidade de aprendizagem, em que professores e alunos aprendem participando das interações que nela ocorrem (LIBÂNIO, 2005).

A organização escolar é um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ação e de recriação ativa da cultura. A organização escolar 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 (LIBÂNIO, 2005).

Se a escola como um todo é um ambiente educativo, compreende-se que todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, ainda que estas não sejam da mesma natureza. Por exemplo, são práticas educativas as relações da direção com os professores, o modo como a secretaria escolar atende aos pais e aos alunos, a distribuição da merenda escolar, a higiene da escola, as reuniões pedagógicas, entre outros. Dessa forma, as escolas são ambientes formativos, de modo que seus profissionais e usuários aprendem com

as formas de organização (NADAL, 2000).

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 as 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. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (TARDIF, 2000).

Considerar a escola como espaço privilegiado para a formação profissional é ir além de uma formação composta de um conjunto de técnicas e procedimentos, que impõe valores, atitudes e crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem 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 progressista investigadora da formação profissional o exercício profissional deve ser considerado pois é o foco do processo ação-reflexão-ação (RAMALHO, 2003). Nessa perspectiva, a escola deve ser considerada: 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 educação não deve ser como uma tecnologia que pode apossar-se e sim um processo de participação, envolvimento e construção (NADAL, 2000).

A instituição escolar, como espaço do desenvolvimento e a formação profissional conduz 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 sua prática.

Nesses moldes, as práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional devem ser consideradas não apenas como uma atribuição a mais, mas deve levar em conta uma redefinição das relações que o professor-aluno tem com a realidade de uma escola no período de formação inicial. Assim, as práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa; devem ser o eixo central em que se processe a formação do conhecimento profissional básico do professor; e devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência, tanto intuitiva como empírica (GARCIA, 1999).

No âmbito das escolas, enquanto espaço para a formação do professor, evidencia-se que a aproximação entre formação e esse espaço só ocorre pontualmente no fim do curso por meio de um limitado estágio supervisionado, em que o professor-formador, enquanto um estranho das instituições escolares, se faz presente, avalia os professores-alunos e depois se ausenta com uma postura autoritária e desrespeitosa de quem se quer tem a consideração de contribuir de alguma forma para com o espaço escolar (PIMENTA, 2005).

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 o seu desenvolvimento 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 secretarias da educação, congressos, capacitação de professores a distância, etc. Nesta 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 (LIBÂNIO, 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 indicadores: 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, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, entre outras (TERRIEN, 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 a 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).

Essa formação permanente se caracteriza por estar fundamentada em aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar e modificar juntamente com outros colegas ou membros da comunidade; por aprender mediante a reflexão individual e coletiva, bem como mediante a resolução de situações problemáticas da prática; por aprender a compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas em um ambiente formativo de colaboração e de interação social; por elaborar projetos de trabalho conjuntos e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação (NÓVOA, 1992).

Tudo isso implica em 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 as 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 assumiu proporções tais que é legítimo levantar a questão de saber se, com isso, inaugurou-

se um novo período de um novo modelo de desenvolvimento social. A resposta a esta 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, e repercutem diretamente, por consequência, nas demandas sociais e nas políticas públicas, exigindo que se reexamine, constantemente, a questão da formação profissional e humana neste contexto 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).

Esse contexto é reflexo da Reforma do Estado brasileiro que está ancorada na idéia de Estado Mínimo, a qual, por sua vez, reabilita o mercado como instância reguladora por excelência das relações econômicas e sociais, numa evidente contraposição ao Estado de Bem estar sócial (*welfare state*). Trata-se, por conseguinte, de libertar a acumulação de todas as amarras e restrições a ela impostas pela regulação exercida na esfera política. A globalização, entendida por Demo (1995) como conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais nacionais, traz à tona a desigualdade de poder no interior dessas relações. Essas "trocas" desiguais afirmam-se pelo modo como as entidades ou fenômenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem, e, correspondentemente, pelo modo como as entidades e fenômenos dominados, depois de desintegrados e desestruturados, são revinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem. Neste duplo processo, quer as entidades ou fenômenos dominantes (globalizados), quer os dominados (localizados) sofrem transformações internas.

A pesquisa sobre o trabalho pedagógico como eixo da formação profissional

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. Pois, o professor se constitui construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisas, busca criar situações mediadas por valores e critérios educativos (RAMALHO, 2003).

O professor como pesquisador toma sua prática como objeto de estudo, para transformá-la e conseqüentemente reconstruí-la. O professor pesquisador deve atender ao contexto escolar, sob uma perspectiva ética, numa dinâmica dialética de produção de novas práticas a partir de teorias, possibilitando revê-las num movimento aspiral do currículo (ARROYO, 1999; RAMALHO, 2003).

A pesquisa, enquanto eixo da formação profissional, possibilitará ampliar a potencialidade profissional do professor em relação às condições de seu trabalho (RAMALHO, 2003, P. 33).

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 se orienta também à construção de debates sobre as experiências vividas, sobre outras experiências de pesquisa, para refletir sobre o trabalho profissional do coletivo como categoria. 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.

Para a literatura crítica, a função do professor-pesquisador aproxima-se do profissional que participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor também se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e habilidades, caminho para uma autonomia profissional.

A atitude para a pesquisa³⁶ supõe utilizar métodos e o saber das ciências como referências na construção dos outros saberes e habilidades que, ligados às posições críticas e ao contexto, possibilitarão as potencialidades dos professores para a inovação educativa. Nossa preferência pelo termo potencialidade para a inovação educativa nos leva a considerar que as transformações educativas não só dependem do professor, embora ele seja uma peça fundamental no sistema complexo que representa a escola como instituição social (RAMALHO, 2003).

Na construção dos novos saberes profissionais, os conhecimentos científicos passam a ser uma referência, pois na perspectiva que discutimos, o cientificismo ou suposta aplicação do conhecimento científico, cede seu passo à cientificidade, entendida como processo que procura o lugar do conhecimento científico, dentre outras formas de conhecimentos, na construção de saberes e habilidades profissionais.

As pesquisas pedagógicas orientam à construção dos saberes como parte de um processo de profissionalização. Os saberes oriundos das pesquisas devem retornar ao trabalho para solucionar as situações-problemas nos contextos do exercício da profissão. Essa modalidade de pesquisa tem um caráter prático, com características diferentes dos

³⁶ Nessa perspectiva, a pesquisa-ação é o tipo de pesquisa que pode favorecer uma melhor interação entre a teoria e a prática no desenvolvimento profissional do professor, sobretudo pelas características básicas que a identificam, quais sejam: emancipatória, participativa, cooperativa e crítica. Para maiores conhecimentos sobre essa sistemática de pesquisa ver Lakatos (2001) e Bogdan (1994).

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 respondem as demandas do cotidiano escolar. Porém, o modelo de formação neoliberal não atribui credibilidade a 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.

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 em 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).

O 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 dar 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, 2003).

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

Todavia, o autor mencionado realça que desde o início dos anos 1990 nos departamentos de educação das universidades dos países desenvolvidos, inicia-se um processo de mudança das pesquisas acadêmicas uma vez que passaram a se desenvolver na escola enquanto *locus*. Nesse contexto, é crescente o número de pesquisadores que sai dos

seus laboratórios, dos seus centros de pesquisa e dos seus gabinetes para ir diretamente ao ambiente escolar, principalmente às salas de aula, a fim de analisar as situações concretas do trabalho docente em interação com os alunos e a comunidade escolar. As pesquisas desenvolvidas em contato com a escola têm produzido resultados que podem ser utilizados pelos professores para melhorar 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 prestigiou o desenvolvimento de políticas de incentivo às pesquisas científicas em educação.

O 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 como um objeto ou um campo de pesquisa, mas como um espaço de produção de saberes e habilidades profissional 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.

Em síntese, o 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 reutilizados na formação inicial e continuada dos professores (TARDIF, 2002).

2.2 Modelo que conduz para a mudança: a propósito da formação profissional docente

As reformas concebidas pelos pesquisadores da formação docente esboçam um

modelo coerente e coeso de formação profissional que contempla os eixos anteriormente conceituados nesse estudo, delineando as diferentes dinâmicas que concorrem para a formação profissional do professor (VEIGA, 2002).

De acordo com a revisão literatura bibliográfica privilegiada nesse estudo, entendemos que a formação profissional docente para ser legítima deve estar alicerçada no eixo do exercício da prática profissional, entendido como o espaço que torna possível a articulação dos eixos da formação inicial, da formação continuada, da pesquisa pedagógica e da pesquisa colaborativa. Somente por meio do interstício desses eixos, a formação profissional se constitui em uma realização emancipadora e crítica. A figura a seguir, ilustra essa proposição.

Quadro 1 - Modelo de formação profissional apontado pelos estudiosos e pesquisadores Progressistas



Fonte: VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Conforme evidenciamos no esquema acima, a formação profissional de professores sugere movimentos e articulações. Para os estudiosos (GAUTHIER, 1997; IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2002; THERRIEN, 1998; entre outros) formuladores desse modelo de formação profissional de professores cada rela-

ção que se estabelece no esquema realça pressupostos importantes.

A relação entre formação inicial e continuada pressupõe integrar, no próprio currículo da formação inicial, atividades de participação nos momentos de formação continuada das escolas (reuniões de planejamento, ciclos de estudos, trocas de experiências, entre outras). Nesse sentido, na medida em que por meio da formação inicial se fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico para o exercício profissional, a participação em momentos de formação continuada nas escolas possibilita que na prática se entenda a grandiosidade desses saberes, bem como, tal exercício possibilita que o conceito de formação contínua de professores seja internalizado por meio da idéia de inconclusão do homem.

Nessa articulação, a formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional, por isso, não se conclui, ela é permanente. Portanto, há que se pensar na formação dos professores atrelada ao exercício da profissão, a sua formação inicial e continuada (VIEIRA, 2002).

A relação entre formação inicial e pesquisa sobre o trabalho pedagógico pressupõe a possibilidade dos futuros profissionais desenvolverem uma base de conhecimentos produzidos a partir da análise interpretativa do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola como um todo. Para Tardif (2002), a produção de conhecimentos não é só missão das academias mas também dos professores. A contribuição da pesquisa para a formação inicial dar oportunidade aos futuros mestres para uma sólida base de conhecimentos constituída pelo estudo e pela análise crítica das práticas pedagógicas. A pesquisa vista como instrumento de integração do professor-aluno com a realidade social, econômica e o trabalho pedagógico possibilita o diálogo com os referenciais teóricos do currículo, na forma de articulação teoria-prática. A pesquisa é, portanto, um significativo princípio formativo

(VIEIRA, 2002).

A relação entre formação continuada e pesquisa colaborativa pressupõe a necessidade de se vivenciar situações reais e concretas em sala de aula e no contexto escolar. A pesquisa colaborativa desenvolvida entre professores-formadores, professores-alunos e professores em serviço deve retornar ao exercício da profissão por meio da formação continuada dos docentes o que contribuirá para ajudá-los a solucionar as situações problemáticas e repensar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho pedagógico (VIEIRA, 2002).

A relação entre pesquisa sobre o trabalho pedagógico e pesquisa colaborativa exige um entrosamento entre sujeitos pesquisadores: professor-aluno e professor-formador. Isso supõe investigar as necessidades e situações didático-pedagógicas vividas pelos professores-formadores e professores-alunos no processo de formação inicial e continuada. Conceber, desenvolver e avaliar projetos colaborativos estimula a solidariedade entre os professores-formadores, professores em serviço e professores-alunos. Desse modo, entende-se a pesquisa como procedimento científico de construção de conhecimento e como processo formativo. A pesquisa constitui-se em uma condição fundamental à prática pedagógica inovadora, tornando indissociáveis as questões de pesquisa e de ensino. O problematizar, o indagar, o duvidar fazem parte da formação e da prática pedagógicas. O professor deve ser formado para ser um permanente investigador de sua prática pedagógica (VIEIRA, 2002).

A relação entre formação inicial e pesquisa colaborativa demonstrada no esquema por meio da reta diagonal, pretende desenvolver uma ação centrada na escola desde o início do processo de formação. Quando os professores-formadores trabalham juntos com os docentes da escola e os professores-alunos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar as questões postas pela prática, evidenciadas pela pesquisa, e a buscar

soluções conjuntas. A pesquisa como base da formação é vista como princípio educativo e, nesse caso, a formação inicial não pode ser concebida sem as articulações com a preparação prática. Essa relação possibilita melhorar a formação inicial propiciando aos futuros professores conhecimentos e saberes construídos na análise do trabalho pedagógico na escola (VIEIRA, 2002).

A relação entre a formação continuada e a pesquisa sobre o trabalho pedagógico, uma outra relação diagonal que deve ocorrer ao longo da formação profissional do professor, realça a preocupação em se formar professores capazes de articular teoria e prática, uma vez que as investigações sobre o trabalho pedagógico são orientadas não somente para o questionamento dos contextos institucionais e sociais do ensino, mas fundamentalmente para encontrar saídas para os problemas emergentes da prática pedagógica. Nesse sentido, a investigação transforma-se na principal estratégia de formação continuada de professores por meio das atividades de pesquisas que analisam dados reais coletados pelos professores-alunos e professores em serviço. Essa concepção de formação profissional deixa claro que "é o exercício da profissão docente que constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação" (TARDIF, 2002, p.286).

A relação formação do professor e sua relação com o exercício da profissão docente é importante pois possibilita que os saberes sejam compreendidos por meio de ações contextualizadas. Nesse sentido, o conhecimento é constituído com base na práxis, no agir concreto e na ação do professor. Logo, a docência não é algo que se adquire de uma vez por todas, mas que se amplia na construção coletiva, na partilha de experiências, nos exercícios de reflexão, entre outras ações (VIEIRA, 2002).

Todas essas relações devem ser desencadeadas para assegurar a formação

profissional. Esse modelo relacional, global e complexo, possibilita uma formação igualmente global e complexa, em detrimento da formação de tecnólogos do ensino que em função de terem tido acesso a uma formação para atender as demandas do mundo do trabalho não conseguem avançar com relação a compreensão complexa de suas práticas educacionais, com relação a sua emancipação e com relação à sua libertação da alienação que o modo de produção capitalista dissipa.

2.3 Saberes e formação profissional de professores

Os estudiosos (GAUTHIER, 1997; GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000; TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, 1998) que se voltam para a questão da formação profissional do professor indicam com veemência que o saber dos professores é um outro elemento que deve ser considerado, além dos eixos e relações norteadoras da formação, para que se alcance o desenvolvimento profissional docente. Segundo esses teóricos, o saber docente, provém das condições concretas nas quais o trabalho se realiza, bem como provém da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.

Nessa perspectiva, o saber dos professores é entendido como alvo de combinações constantes entre o que eles são (cognição, emoção, expectativas, história pessoal, entre outras) e o que fazem. O ser e o agir devem ser vistos como dois pólos integrados, como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Os saberes de um professor são provenientes de representações sociais internalizadas por meio de ações que lhes são externas como a formação acadêmica, e o contato com programas institucionais, práticas coletivas, disciplinas escolares, entre outras, assim como

são provenientes de elementos internos, individuais como a personalidade, a auto-estima, a cognição sendo um componente de um amplo processo social de escolarização (GAUTHIER, 2000).

Os estudiosos da formação profissional situam o saber do professor na interface entre a dimensão individual e a dimensão social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Para tanto, tais estudiosos consideram alguns aspectos, entendidos como princípios ou “fios condutores” dos saberes docentes, quais sejam: saberes e trabalho, diversidade do saber, temporalidade e trabalho interativo. No que diz respeito aos saberes compositores da formação profissional os estudiosos destacam: saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2002, p.16).

2.3.1 Princípios influenciadores dos saberes docentes

Os estudiosos e pesquisadores da formação profissional de professores (GAUTHIER, 1997; IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998, entre outros) esclarecem que pensar na formação profissional requer pensar nos saberes próprios da profissão. Sobre isso, realçam duas considerações importantes, primeiro os princípios que fundamentam os saberes, quais sejam: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber e a interatividade e saber. E a seguir, apresentam os saberes docentes: saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares, e saberes experienciais. Para aqueles estudiosos, desconsiderar um dos princípios ou um dos saberes dos docentes restringi o alcance da formação profissional do professor, logo somente por meio da consideração desses

princípios e saberes que tal meta se torna possível.

Nesse item do estudo, primeiramente refletiremos sobre os princípios influenciadores dos saberes para, a seguir, refletir sobre as modalidades dos saberes docentes, de acordo com as contribuições dos aportes teóricos consultados.

Um primeiro princípio realça que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na escola e na sala de aula. Em outras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho, das situações e dos recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas que são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A relação *saber e trabalho* indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que associa elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor ao seu trabalho diário na sala de aula e na escola.

A formação docente, ancorada nos pressupostos neoliberais, entende a relação saber e trabalho de modo diferente. Para esses a categoria trabalho deve ser considerada em consonância com as demandas do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva, em detrimento da compreensão dessa categoria como valorização do contexto escolar

Um segundo princípio que os teóricos consideram no âmbito da formação profissional é a idéia de *diversidade ou de pluralismo do saber*. Quando questionados sobre o seu saber os professores se reportam a teorias e práticas, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às

matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação inicial ou continuada. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de diversas natureza (TARDIF, 2002).

A proposta de formação neoliberal, em função da racionalidade técnica e pragmática, que lhe é peculiar, desconsidera o princípio do pluralismo do saber na medida em que prescreve o aligeiramento dos cursos de formação, no que diz respeito à ênfase nas discussões (currículos, programas, conhecimentos disciplinares, experiência de trabalho, cultura, elementos de sua formação inicial ou continuada, entre outros) que poderiam promover o aprimoramento desses múltiplos saberes. Os professores afetados por esse modelo de formação, na medida em que tem um restrito acesso à diversidade do saber, entendem que somente os currículos, programas, conhecimentos disciplinares, elementos de sua formação inicial e continuada podem fomentar sua formação profissional, desconsiderando a cultura e as experiências de trabalho enquanto princípios fundamentais para o alcance, de fato, da formação profissional.

O saber dos professores contém teorias e práticas cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns saberes provêm da influência da família do professor, da escola que o formou, das universidades ou das escolas normais, outros estão ligados à instituição de trabalho escolar (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades), outros, provêm dos cursos de capacitação e congressos, entre outros. Nesse sentido, o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da família, da sociedade, da instituição escolar, das universidades e de outros atores educacionais.

Por isso, ao se falar em formação profissional, é necessário compreender que, quanto

aos saberes dos professores, deve-se levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com os grupos, instâncias e organizações com as quais eles convivem e trabalham.

O saber dos professores também baseia-se no princípio da *temporalidade*, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer que é histórico e que ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Para Tardif (2002, p. 20), antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, o professor já sabe, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, as pesquisas desse estudioso mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue facilmente transformá-lo.

O princípio da temporalidade do saber realça o quanto as políticas públicas inviabilizam a formação profissional docente por meio da instrumentalização técnica. Isso ocorre, pois nessa formação exige-se do educador um retorno quantitativo a curto prazo, negligenciando-se momentos de debates sobre as experiências de trabalho e as histórias de vida dos professores-alunos.

Outro dos princípios é a idéia de *trabalho interativo*. O exercício da profissão do professor só ocorre fundamentalmente através da interação humana.

O “fio condutor” trabalho interativo compreende, segundo os teóricos, as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores e seus alunos e a relação professores e gestores. A preocupação com esse saber está ligada a relação de poderes, regras, valores, ética e as tecnologias mobilizados

pelos atores sociais na interação concreta (TARDIF, 2002).

Considerando os estudos desenvolvidos no capítulo anterior sobre a influência neoliberal no campo das políticas públicas educacionais realçamos que os saberes mobilizados pelos professores na interação não podem deixar de serem considerados, pois, a organização escolar foi idealizada a partir das organizações industriais tendo como parâmetro o tratamento de massa, em série, a divisão extrema do trabalho e a especialização. Nesse contexto, o ensino é compreendido como uma forma de trabalho técnico susceptível de ser racionalizado por meio de abordagens técnico-industriais como o behaviorismo clássico, por exemplo. Atualmente, observa-se que tal prática de alienação ainda tem ocorrido por meio, inclusive, do uso arbitrário de novas tecnologias da informação, provenientes da reestruturação produtiva, dentre outras formas (CASTRO, 2001).

Todos os fundamentos assinalados propõe que a formação para o magistério seja repensada, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. No Brasil, essa preocupação sempre esteve presente nas propostas desenvolvidas pelas entidades comprometidas com a educação de qualidade social, porém seus projetos nunca se tornaram oficiais o que inviabilizou essa realização.

Repensar a formação para o magistério significa encontrar nos cursos de formação de professores uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e suas implicações para os saberes desenvolvidos pelos professores no contexto de suas práticas cotidianas (IMBERNÓN, 2004). Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, produzidos sem significativa conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios. Essa visão disciplinar e “aplicacionista da formação para o magistério não possibilita a formação profissional do professor, como também inviabiliza a formação de

outros setores profissionais” (TARDIF, 2002, p. 23).

2.3.2 Saberes docentes para a formação profissional

Conforme já pontuamos, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos constituídos. A prática docente integra diferentes saberes, com os quais mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela internalização de saberes oriundos da formação científica e pedagógica, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Diferentemente desses cinco saberes privilegiados para a formação profissional, a formação no escopo neoliberal enfatiza tão-somente os saberes da formação pedagógica, disciplinar e curricular, tais saberes associam-se diretamente ao princípio da racionalidade técnica e pragmática.

Os *saberes da formação científica*, proveniente das ciências da educação, referem-se ao conjunto de saberes transmitidos nos fundamentos gerais dos cursos das instituições promotoras da formação de professores (escolas normais, universidades ou faculdades das ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Os conhecimentos da formação inicial se transformam em saberes destinados à formação científica dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta transforma-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre as ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (IMBERNÓN, 2004).

Os *saberes da formação pedagógica* é fruto da atividade que mobiliza diversos

saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Esses saberes apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa orientando a atividade educativa. É o caso, por exemplo, das teorias pedagógicas da escola tradicional, da escola-nova, da escola ativa, entre outras, as metodologias dos ensinamentos, conhecimentos específicos. Os saberes pedagógicos são incorporadas à formação inicial dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas técnicas (LIBÂNIO, 2005; PIMENTA, 2005).

Além dos saberes científicos e pedagógicos, a prática docente incorpora os *saberes disciplinares* que são conhecimentos sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes devem integrar-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, entre outros) são transmitidos nos cursos dos departamentos universitários de acordo com as faculdades de educação e no caso da educação básica são propagados essencialmente por meio dos livros didáticos.

Ao longo de suas carreiras, os professores se apropriam de saberes que podem ser chamados de *saberes curriculares*. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores constroem e aplicam.

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua

profissão, desenvolvem *saberes experienciais*. Tais saberes são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes práticos brotam da experiência e são por ela validados.

Os saberes experienciais são formados de todos os demais, porém moldado, polido e submetido às certezas construídas na prática e na experiência. Nesse sentido, os teóricos assinalam que o corpo docente avança quando considera os saberes da prática cotidiana e da experiência vivida ao longo da formação profissional, pois isso leva ao seu reconhecimento enquanto sujeito produtor de saberes socialmente legítimos, oriundos de sua prática (TARDIF, 2002).

Entretanto, seria ilusório acreditar que os professores poderiam atingir a formação profissional limitando-se apenas ao plano específico dos saberes experienciais. O empreendimento da profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores em serviço, professores-formadores e responsáveis pelo sistema educacional (FREITAS, 2002). Para Tardif (2002), somente a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes da formação inicial, do saber disciplinar, do saber curricular e dos saberes experienciais é que concorrerão ao acesso da formação profissional. Como se observa, será preciso uma outra reforma do ensino para alcançarmos a concretude desse modelo de formação pois, no caso brasileiro, o que se observa, em função da influencia da ideologia neoliberal, é um fosso entre a parceria dos professores em serviço, professores-alunos, professores-formadores e responsáveis pelo sistema educacional, o que inviabiliza a concretude dessa realização.

2.4 Formação profissional e a identidade do professor como ator social

Considerando os aspectos suscitados ao longo desse capítulo, bem como se

reportando à discussão do capítulo anterior sobre a influência neoliberal no campo da educação nacional a partir dos anos 1990, fica evidente que há um forte distanciamento entre a proposta oficial para a formação docente desenhada pelas políticas públicas, com destaque para os anos 1990, e a proposta de formação desenvolvida pelos movimentos sindicais, acadêmicos, científicos e pela literatura pertinente comprometida com a formação profissional. Em outras palavras, as propostas oficiais e as propostas dos educadores oscilam entre modelos de identidade profissional díspares. As políticas públicas fomentam uma formação que realça o professor como tecnólogo do ensino, ao passo que os estudiosos ressaltam uma formação que conduz à elevação do professor em nível de agente social.

O *professor como tecnólogo do ensino* caracteriza-se por estar ligado a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal, por partir de um projeto de abrangência internacional com orientações advindas de organismos internacionais que enfatiza a chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício, vinculado, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista (VIEIRA, 2002).

O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira. Este define-se mediante a lógica do poder constituído e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado (TARDIF, 2002).

Esta proposta de formação parte da concepção de que o professor é um técnico reprodutor de conhecimentos acumulados pela humanidade. Sua ação situa-se no plano dos meios e estratégias de ensino, na busca pelo desempenho da eficácia na consecução dos objetivos escolares.

A formação do tecnólogo centra-se no desenvolvimento de competências para o

exercício técnico-profissional. Os conhecimentos são mobilizados a partir de técnicas que respondem mecanicamente sobre que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla (VIEIRA, 2002).

Sobre isso Scheibe (2001) afirma que:

[...] Tudo indica o forte apelo ao conceito de competência que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas; vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista em que a educação é confundida com informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização (2001, p. 70).

Nessa perspectiva, a formação do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva. Conforme já pontuamos, o documento de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores propõe alguns princípios norteadores para uma reforma curricular e enfatiza eminentemente a aprendizagem por competências.

Em contradição a esse modelo, a formação profissional para o magistério propõe a identidade do professor na perspectiva de *ator ou agente social*, pois defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria (ANFOPE, 2000).

A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos (FREITAS, 2002).

A formação de professores como agentes sociais ocorre num processo formativo em

que um dos pilares fundamentais é a formação teórica de qualidade, que "implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seu campo de estudo e *status* epistemológico, buscando a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente" (ANFOPE 2000, p. 11).

A formação do professor como ator social desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, o que requer: o fortalecimento do vínculo entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações; a unicidade entre teoria e prática; a integração de todo o pessoal escolar; a autonomia como processo coletivo e solidário de busca de construção permanentes; a associação entre os saberes sócio-políticos da educação e a escola; e a ascensão salarial e funcional do magistério.

Nessa perspectiva de formação profissional reconhece-se ainda que o desenvolvimento profissional do professor não deve-se unicamente ao desenvolvimento científico, pedagógico, prático, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de todos esses aspectos, porém, fortalecido por uma situação profissional que permite o desenvolvimento de uma carreira docente.

De acordo com os estudiosos e pesquisadores, a profissão docente é influenciada por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e, é claro, pela formação permanente que o professor realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva do professor como ator social é global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Assim, os investimentos na formação ajudará no desenvolvimento profissional, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis

de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2004).

Para Imbernón (2004), podemos realizar uma excelente sistemática de aprendizagem profissional por meio da articulação entre formação inicial, formação continuada, pesquisa pedagógica, pesquisa colaborativa e exercício profissional, no entanto se os outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) não estão suficientemente garantidos nos depararmos novamente com o paradoxo da falsa formação profissional ancorada na proletarização no professorado.

Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo. O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como uma intenção sistemática para melhorar a prática, os conhecimentos profissionais, com o objetivo de potencializar a qualidade da docência, da pesquisa e da gestão escolar. Esse conceito inclui o diagnóstico das necessidades pedagógicas, financeiras e institucionais do professor como membro de um grupo profissional, o desenvolvimento de políticas públicas para sua valorização e a operacionalização de programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Assim, como o professor precisa da contínua atualização de novas aprendizagens, precisa de satisfatórias condições de trabalho para exercer sua profissão. Fica, portanto, claro que a formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho, das melhorias salariais e das aprendizagens profissionais.

Outro aspecto que deve ser introduzido no conceito de formação profissional,

refere-se ao incentivo à formação coletiva ou institucional, ou seja, a capacitação de todo o pessoal que trabalha nas instituições educativas. O desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não-docente e os professores.

Considerar a formação profissional além dos eixos, princípios e saberes da formação supõe uma compreensão importante, já que a formação do ator social não é analisada apenas como o domínio das disciplinas, mas significa analisar a formação como elemento de estímulo de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

Falar de formação e desenvolvimento profissional, para além dos eixos da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

3. O DESDOBRAMENTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO GRANDE DO NORTE: A IMPLANTAÇÃO DO PROBÁSICA

Conforme temos pontuado, a literatura crítica das políticas educacionais (CABRAL

NETO, 2005; FRIGOTO, 1996; GENTILI, 1995; KUENZER, 1998; PARO, 2005; SAVIANE, 1998; VEIGA, 2002; VIEIRA, 1992) desenvolvidas pelo governo brasileiro aponta que atualmente o Ministério da Educação (MEC) tem desenvolvido um projeto de formação de professores, em articulação com uma política educacional de cunho neoliberal. Esse projeto destaca a necessidade de fomentar a formação do professor em serviço, priorizando a racionalidade técnica e o pragmatismo, por meio de cursos rápidos e flexíveis.

Nesse sentido, o PROBÁSICA, enquanto parte dessa política, desponta com elementos que o aproximam dessas características. Isso não significa, todavia, que no âmbito do desenvolvimento desse Programa, as contradições que caracterizam as realidades particulares, não gerem possibilidades de desenvolver contextos que se aproximem de outras matizes.

A atual política nacional de formação dos professores ao corresponder às exigências do neoliberalismo, da globalização e da reestruturação produtiva propicia uma formação com menos consistência, em função de orientá-la para um incisivo referencial ideológico associado ao paradigma econômico, centrado no novo sistema tecnológico, assinalando um recente tipo de organização produtiva que permite às nações e às empresas crescerem competitivamente na sociedade global (BORON, 2003).

A política delineada pelo PROBÁSICA no Rio Grande do Norte ocorre em comum acordo com a perspectiva de formação preconizada na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a necessidade de formação de professores leigos em nível de graduação para atuarem no Ensino Fundamental.

Esse preceito legal é avaliado pela literatura crítica como um avanço importante para a formação de professores, no entanto, ressaltam que, essa mesma Lei flexibilizou demasiadamente a formação de professores, possibilitando o surgimento de projetos

alternativos de formação com características duvidosas, uma vez que permitiu a redução de carga horária dos cursos, funcionamento nos fins de semana e variedade de currículos, o que não tem sido benéfico para a formação docente (CABRAL NETO, 2005).

Essa possibilidade originou cursos com caráter tecnicista e instrumental, alinhados aos princípios defendidos pelos organismos internacionais que privilegiam, para a formação de professores, a formação em serviço e a distância. Essa flexibilização poderá acarretar cursos de formação de qualidade duvidosa para os professores da Educação Básica.

Além desses aspectos, os estudiosos e pesquisadores da formação profissional já analisados anteriormente (GAUTHIER, 1997; GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO, 2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998), realçam que os cursos de formação deveriam ser desenvolvidos por meio de programas que possibilitassem ao aluno ter acesso efetivamente a sólida formação inicial, a formação continuada, a pesquisa pedagógica, a pesquisa colaborativa e a espaços do exercício da profissão, possibilitando assim a profissionalização do professor.

A 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 (TARDIF, 2002; ANFOPE, 2000).

Na compreensão dos críticos das políticas educacionais (KUENZER, 1998; LIBÂNEO, 2005; NEVES, 1999; RAMALHO, 2003; TORRES, 1996; VIEIRA, 2002), o MEC precisa redimensionar sua política de formação de professor, para que ele possa

desempenhar o papel de protagonista central desencadeador da formação para a consciência crítica e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, indicam ainda a necessidade de uma política de valorização de professores, que possibilite dispor de melhores condições pedagógicas, condições de trabalho, de uma seleção prévia exclusivamente em função de sua formação, tempo integral, bibliotecas bem equipadas, salas menos numerosas e salários justos.

No que diz respeito ao PROBÁSICA, entendemos que tal política situa-se no âmbito das exigências da política de formação de professores delineada nos planos governamentais e nas orientações legais que fornecem as bases do sistema de formação. É destacado, também, que essa política incorpora as orientações dos organismos internacionais para a formação de professores. Nesse sentido, estão presentes na experiência do PROBÁSICA, elementos que configuram características dessa política global, como por exemplo, a formação inicial em serviço, cursos com menor duração, cursos que articulam momentos presenciais e momentos vivenciais, cursos com ênfase de disciplinas técnicas, dentre outros.

Nesse capítulo, temos por objetivo refletir sobre a implantação e extensão do PROBÁSICA, no Rio Grande do Norte e, especificamente, no município de Parnamirim, no sentido de refletir sobre as possibilidades e limites do nosso objeto de estudo, no que concerne à sua contextualização e à sua proximidade e/ou distanciamento da perspectiva da formação profissional.

3.1 O PROBÁSICA enquanto estratégia de formação de professores: considerações sobre sua implantação no Rio Grande do Norte

As políticas de formação de professores, especialmente na LDB (Lei de nº 9.394/96)

e a Lei do FUNDEF (Lei de nº 9.424/96), propugnadas a partir da década de 1990, têm enfatizado dois aspectos gerais relativos à valorização do magistério. Um, diz respeito à valorização do professor, pela complementação salarial e o outro destaca a formação de professores leigos, isto é, daqueles que embora estejam no exercício do magistério, não são habilitados para o nível em que atuam.

A respeito da valorização do magistério, no que se refere à formação docente, as políticas recomendam que os professores leigos devem ser capacitados em cursos de licenciaturas ou de complementação, conforme a legislação.

Em consonância com a política delineada nacionalmente, em especial no que concerne aos recursos disponibilizados pelo FUNDEF para formar o professor, e considerando a existência de um elevado número de professores em exercício na sua rede pública de ensino, sem a qualificação de nível superior, o Estado do Rio grande do Norte passou a utilizar os recursos desse Fundo em função da oportunidade proporcionada por várias Instituições de Ensino Superior.

O FUNDEF foi criado a partir das determinações da LDB, enquanto Programa para atender à política de valorização do magistério. Um dos aspectos importante dessa política refere-se à formação de professores que atuam no ensino fundamental que não são habilitados em cursos de nível superior. Em atendimento a essa política, dados do MEC mostram que no ano de 1998, dentre os municípios brasileiros, 58% já haviam iniciado, de alguma forma, a capacitação de seus professores leigos com recursos de Fundo. Nesse sentido, entende-se a importância da ação de tais políticas para capacitação do professor leigo, bem como se entende que a experiência em desenvolvimento no Rio Grande do Norte insere-se no âmbito da política proposta nacionalmente.

A política de formação de professores implantada no contexto da reforma

educacional, mais especificamente com recursos do FUNDEF, tem se constituído em uma estratégia do governo para ampliar os índices de professores com nível superior no Brasil. As novas exigências que estão postas aos professores realçam a sua importância para a qualidade da educação básica, como elemento indispensável para superar os índices lamentáveis de fracasso desse nível de ensino.

No Estado do Rio Grande do Norte, quatro instituições de ensino superior passaram a desenvolver cursos de formação de professores com recurso público. São elas, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Potiguar (UnP), a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Neste estudo só será considerada a experiência da UFRN desenvolvida por meio do PROBÁSICA em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e a Secretaria Estadual de Educação, notadamente no que concerne à experiência do município de Parnamirim.

A política de formação de professores da Educação Básica no Rio Grande do Norte foi reforçada com a criação do Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Essa política de formação é normatizada na UFRN pela Resolução Nº 014/99 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), cuja ênfase direcionou-se para a formação de professores em exercício no magistério do Ensino Fundamental. Sua operacionalização, segundo a Resolução, poderá ocorrer por meio de parcerias com secretarias de educação do Estado e dos Municípios do Rio Grande do Norte, sendo também permitida parceria com organizações não-governamentais³⁷.

³⁷ Apesar de previsto, até o presente momento (2005), não se verifica a existência de nenhum caso de convênio entre essas instituições para oferta do PROBÁSICA.

Com a criação do PROBÁSICA, a UFRN passou a oferecer cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, desde 1997³⁸, em convênio com as Prefeituras e a Secretaria do Estado, em cumprimento às diretrizes estabelecidas para a sua política de interiorização.

Os cursos conveniados a esse Programa têm como objetivo uma formação que oportunize os professores serem capazes de compreender o pensar e o fazer pedagógico em sua totalidade e contribuir individual e coletivamente para a socialização do conhecimento sistematizado. Isso pressupõe considerar os limites circunstanciais e, ao mesmo tempo, identificar e aplicar alternativas para superar esses limites, particularmente aqueles circunscritos ao âmbito pedagógico (UFRN, PROBÁSICA, 1997).

O PROBÁSICA tem como meta formar professores em pleno exercício, para o magistério do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No entanto, o beneficiamento de professores destinado ao Ensino Médio tem sido operacionalizado de forma tímida.

Esse Programa foi aprovado pelo CONSEP, pela Resolução nº 014/99 de fevereiro de 1999. Então, aí foi oficializado o PROBÁSICA, que é o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica. Esse Programa amplo, iria beneficiar não somente os professores de primeira à quarta série com o Curso de Pedagogia; mas ele é uma espécie de um guarda-chuva, porque se pode trabalhar com outras licenciaturas (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

A Resolução de nº 014/99-CONSEP de 02 de fevereiro de 1999 prevê, no Art. 4º, inciso VI, que terão acesso ao Programa somente àqueles professores em efetivo exercício e que forem aprovados num processo seletivo próprio, coordenado pela Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE). O exame seletivo deve abranger os conhecimentos comuns do

³⁸ Neste primeiro ano, a operacionalização do PROBÁSICA ocorreu com recursos próprios das Prefeituras nos municípios de Nova Cruz, Santa Cruz e Macau, em detrimento dos recursos do FUNDEF.

Ensino Fundamental e Médio. A mesma Resolução dispõe também que não se pode aproveitar estudos feitos anteriormente³⁹, nem permite reopção para outros cursos de licenciaturas disponíveis no Programa.

Sobre o exame seletivo para ingresso no Programa, é bom lembrar que

[...] é um vestibular diferente, porque o mesmo não tem ponto de corte. Não tem a parte de produção escrita. Redação. É um vestibular de múltipla escolha com o conteúdo do vestibular. O ingresso dá-se por classificação. É um processo classificatório. Os candidatos só são eliminados do vestibular, não entrando no processo classificatório, se eles tiverem zero em alguma das disciplinas (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

A Resolução do PROBÁSICA exige que o curso-convênio tenha um coordenador. Este se encarregará de acompanhar a tramitação do projeto do seu curso e sua implementação, bem como cuidará do acompanhamento pedagógico, dos registros acadêmicos e do gerenciamento orçamentário dos recursos.

A gente tem um projeto pedagógico do PROBÁSICA, por licenciatura. Esse projeto foi elaborado por comissões de professores e foi discutido com os coordenadores. Há, portanto, um projeto pedagógico de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, que estão em funcionamento (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

Acerca dessas últimas considerações, é conveniente lembrar sobre o valor da edificação democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁴⁰, nas intuições escolares, assim como nos programas de formação de professores, espalhados pelo Brasil. Essa

³⁹ Apesar de não aproveitar os estudos anteriores, o PROBÁSICA aproveita o tempo de serviço dos professores-alunos, eximindo-os da responsabilidade da prestação de aulas práticas (estágios) ao longo do curso.

⁴⁰ Para aprofundamentos sobre o tema “Projeto Político-Pedagógico”, ver: Libâneo (2004), França (1998) Demo (1994), Neves (1998), Veiga (1998).

consideração é relevante, pois pensar um PPP implica pensar no tipo e na qualidade da escola que se busca e na concepção de homem e de sociedade que se pretende construir.

De acordo com o previsto pelo Projeto Político-pedagógico do curso de Pedagogia do PROBÁSICA, a estrutura administrativa-pedagógica do Programa é a seguinte:

- a) Coordenador Geral: indicado pelo reitor, responsável pelo acompanhamento administrativo e pedagógico do Programa;
- b) Equipe técnica: responsável pelo assessoramento nas negociações entre os interessados em firmar convênios e coordenação geral;
- c) Coordenador pedagógico do curso: indicado pelo departamento ao qual a maioria das disciplinas estejam vinculadas, tem a função de acompanhar e avaliar o curso nos aspectos administrativos e didático-pedagógicos;
- d) Coordenador de Pólo: função exercida, preferencialmente, por um profissional qualificado e residente na sede do município, onde o curso será realizado, devendo o mesmo assumir, em conjunto com a coordenação pedagógica, as atividades acadêmicas e logísticas do curso;
- e) Secretários: O PROBÁSICA contará com os serviços de pessoal de apoio com a função de subsidiar administrativamente os diferentes setores do Programa – Secretaria Geral. Além dessa secretaria, cada pólo disporá de um secretário responsável pela articulação das questões acadêmicas junto ao DAE. (UFRN, PROBÁSICA, 1997).

No que se refere ao corpo docente integrante do Programa, segundo a coordenadora, esse deve ser composto por:

professores da UFRN que estão na ativa, professores inativos, alunos de pós-graduação, professores do ensino público, do CEFET, do Estado, do Município. Inclusive chega um momento em que as disciplinas matemática, português etc, são ministradas por professores do Estado e do Município que dão uma contribuição muito significativa ao PROBÁSICA (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

No que diz respeito à instância deliberativa, a Resolução do PROBÁSICA, decreta como essencial à formação de um colegiado composto por coordenadores de cada um dos cursos-convênios, um representante da Pró-Reitoria de Graduação e o coordenador geral, sendo todos os cargos citados submissos a este último.

A importância do colegiado está relacionada com a necessidade de um expressivo

auxílio pedagógico aos cursos. Esse órgão é, portanto, responsável pela análise da emissão de pareceres sobre os projetos de novos cursos, antes de sua tramitação final no CONSEP; pela aprovação dos orçamentos gerais dos Programas; e pelo recebimento das prestações de contas do coordenador geral.

Entretanto, esse colegiado nunca foi oficializado porque, segundo a COORDENADORA GERAL do Programa (2002),

o PROBÁSICA não tem um colegiado porque é um Programa. A gente inclusive chegou até a discutir o regimento com os coordenadores Pedagógicos, no entanto legalmente se se constituísse um colegiado ele deixaria de ser Programa e passaria a ser um Departamento de um curso, alguma coisa assim dentro do Estatuto da Universidade. Entretanto, ele praticamente funciona como tal. Mensalmente, a gente tem reuniões com todos os coordenadores e aí as decisões são tomadas. Funciona quase como um colegiado, essa reunião mensal com os coordenadores.

O PROBÁSICA propõe como metodologia para os cursos de graduação em nível de licenciatura plena, cursos presenciais, modulares ou não. O Programa abrange também a possibilidade metodológica de sub-programas específicos de educação a distância, contudo, vale advertir que apesar de está prevista na Resolução essa medida não foi implementada por nenhum Município.

No que tange à administração, o PROBÁSICA necessitou de uma sede que permitisse o funcionamento de sua secretaria geral e que comportasse as instalações necessárias. Mediante tal necessidade, a UFRN disponibilizou o Centro Regional Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) para que servisse de sede ao Programa. No CRUTAC, passaram a ocorrer todas as atividades-meio desse Programa.

Hoje, o CRUTAC é o PROBÁSICA. Quer dizer, toda a interiorização da Universidade que antes eram em cursos fixos, agora são cursos dependentes da demanda e Prefeituras... na hora que as Prefeituras precisam, então, há uma solicitação ao PROBÁSICA, ou seja ao CRUTAC (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

É, nessa instituição, portanto, que ocorrem os contatos com as entidades e/ou organizações interessadas em firmar convênios com o PROBÁSICA; recebem-se as solicitações das entidades do centro acadêmico de cada licenciatura; presta-se assessoria aos coordenadores dos cursos na elaboração e tramitação de seus projetos; e defini-se o gerenciamento orçamentário. É, enfim, um ponto de apoio às coordenações de cada curso.

O PROBÁSICA, como já foi mencionado, tem um coordenador geral, indicado pelo Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na Resolução desse Programa consta a necessidade do cargo de vice-diretor. Entretanto, apesar de constar na norma, até a metade do ano de 2003, ainda não tinha sido nomeado ninguém para tal vaga.

No concernente à administração dos recursos financeiros que envolvem o Programa, cabe à Fundação Norte-Rio-Grandense de Pesquisa e Cultura (FUNPEC) a gerência dessa contabilidade. Ao descrever em breves palavras como a FUNPEC administra tais verbas, a Coordenadora Geral do PROBÁSICA (2002) afirmou:

a FUNPEC é o órgão gerenciador. As Prefeituras fazem o repasse mensal pra FUNPEC, e a FUNPEC, então, destina esses recursos pra bolsas, pra professores, acervos bibliográficos para as Prefeituras, material de equipamentos, inclusive retro-projetor, vídeos pras Prefeituras, porque tudo isso pode ser incluído no convênio feito com a Prefeitura.

O PROBÁSICA vem expandindo as suas ações por todo o Estado do Rio Grande do Norte. Para se ter idéia da intensa velocidade em que vem se ampliando, basta saber que do primeiro ao quinto ano de concretização, o Programa beneficiou aproximadamente 4.500 professores-alunos em vários Municípios do Estado.

Para melhor visualização da evolução quantitativa do PROBÁSICA, serão

apresentados dados que comprovem o crescimento no número de professores-alunos atendidos no período de 1997 a 2003.

Tabela 2: Perfil das matrículas dos alunos do PROBÁSICA no Curso de Pedagogia do período de 1997 a 2003.

Ano	Nº de alunos novos matriculados	Total de alunos novos + antigos	Crescimento percentual de alunos novos em relação aos já beneficiados pelo Programa
1997	301	301	100%
1998 ⁴¹	411	712	136,5%
1999	1.522	2.234	213,76%
2001	876	3.110	39,2%
2002 ⁴²	829 ⁴³	3.939	26,6%
2003 ⁴⁴	488	4.427	12,38%

Fonte: PROBÁSICA, 2003.

Avaliando os dados apresentados, tem-se que no ano de 1997 o PROBÁSICA atendeu a um número de 301 professores-alunos nas unidades de ensino da UFRN, no interior. No referido ano, o Programa envolveu os pólos de Macau, Santa Cruz, e Nova Cruz, abrangendo um total de 28 convênios com Municípios do Rio Grande do Norte. Cabe ressaltar que, em 1997, a UFRN firmou convênios para formação de professores, especificamente com as Prefeituras municipais.

Em 1998, o PROBÁSICA contou com uma nova demanda de 411 professores-alunos matriculados. Esse novo ingresso de professores-alunos representa um crescimento

⁴¹ A capacitação de professores em serviço no Rio Grande do Norte só contou com os recursos advindos do FUNDEF a partir do ano de 1998.

⁴² A partir de 2002 o PROBÁSICA expandiu sua oferta de cursos, passando a contemplar as licenciaturas específicas. Todavia, os dados indicados nesta Tabela se referem exclusivamente às matrículas efetivadas no curso de Pedagogia oferecido pelo Programa em foco.

⁴³ Desse total de 829 professores-alunos matriculados em 2002, 339 pertencem aos convênios com as Prefeituras e 490 são conveniados com a SECD.

⁴⁴ Os dados apontados na tabela, referentes ao ano de 2003, correspondem apenas ao número de alunos novos que ingressaram no PROBÁSICA até o fim do primeiro semestre desse ano letivo (2003).

percentual de 136,5% nas matrículas efetuadas no Programa, que passou a atender um total de 712 estudantes, conforme se observa na Tabela 2.

Ainda com relação ao ano de 1998, vale destacar que os novos convênios realizados tiveram como órgão conveniente exclusivamente as Prefeituras, assim como no ano anterior (1997). Esses novos convênios foram firmados com os Municípios-pólos de Ceará-Mirim, Touros, São Miguel do Gostoso e Pureza, totalizando 13 novos convênios. Os novos cursos funcionaram fora dos espaços físicos da Universidade, em salas de aulas dos próprios Municípios e significaram uma experiência pioneira de interiorização para a UFRN⁴⁵.

Em 1999, novos convênios foram firmados com 68 Municípios, o que demonstra o grande crescimento do Programa, haja vista que o mesmo passou a incorporar mais 1.522 professores-alunos. Nesse momento, o PROBÁSICA passou a ter um total de 2.234 discentes, novos e antigos, representando um crescimento de 213,76% de alunos beneficiados, em relação ao ano anterior, segundo se pontua na Tabela 2.

Esse ano, caracteriza-se também como período que marca a operacionalização das medidas necessárias para que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SECD) passasse a firmar convênios com a UFRN para formação de professores, por meio do PROBÁSICA. Todavia, a Regulamentação e atuação desse novo órgão conveniente (SECD) só veio a se concretizar em 2002, demonstrando a grande morosidade com que são tratadas as políticas públicas, principalmente aquelas que são consideradas gastos e não investimentos.

Em 2001, observa-se que o número de professores-alunos beneficiados aumentou com o ingresso de mais 876 discentes. Isso representa um crescimento percentual de 39,2%

⁴⁵ O curso de Pedagogia, a partir de 1998, passou a funcionar no interior do Estado, independentemente dos Municípios possuírem ou não Campus da Universidade.

dos alunos matriculados em relação ao ano de 1999, tendo-se em vista que o Programa passou a beneficiar, com o ingresso desses novos estudantes, 3.110 professores-alunos.

No período assinalado, os convênios permaneceram crescendo, sendo firmados mais 27 contratos, especificamente com as Prefeituras.

Em 2002, os dados da Tabela 2 indicam o crescimento constante do PROBÁSICA demonstrando que 829 novos alunos ingressaram no Programa. Nessa ocasião, o número de alunos matriculados cresceu 26,6%, em relação de ao ano de 2001, passando a atender um total de 3.939 professores-alunos.

No ano de 2002, merece ressalva, o fato de que juntamente aos convênios das Prefeituras municipais foram acrescentados, ao PROBÁSICA, convênios realizados com a SECD. Nesse sentido, os dados disponibilizados pela secretaria do Programa em questão indicam que 59 novos convênios foram realizados, sendo 4 firmados com as Prefeituras e 55 com a SECD.

O ano de 2003, caracteriza-se, pelo acesso de 488 novos alunos no PROBÁSICA. Isso implicou num aumento de 12,38% de novos alunos, em relação ao ano de 2002. Nesse ano, o Programa passou a abranger um total de 4.427 alunos. O ano de 2003, caracteriza-se ainda, pelo envolvimento de 8 novos convênios realizados pelas Prefeituras Municipais.

Tomando o crescimento geral do número de alunos matriculados no PROBÁSICA, entre os anos de 1997 a 2003, verifica-se que houve um aumento⁴⁶ de 1.370,76% no índice das matrículas efetivadas. Esse dado é mensurado, considerando as informações presentes na tabela, as quais assinalam que no seu primeiro ano de funcionamento (1997) o Programa beneficiou 301 professores-alunos e, em 2003, esse número chegou a atingir um total de 4.427 alunos. Verifica-se que o elemento principal do crescimento desse Programa foi à

⁴⁶ Apesar de se ter tido um número significativo de matrículas, houve uma diminuição no número de alunos inscritos nos anos subsequentes para vestibular, específico para o PROBÁSICA.

garantia de seu financiamento, assegurado pelo FUNDEF, como se pode observar nas palavras da coordenadora geral do PROBÁSICA ao afirmar que “quando surgiu a nova LDB, surgiu o FUNDEF e daí então as Prefeituras passaram a procurar a Universidade pra que os cursos fossem ministrados noutros Municípios, tudo em função dos recursos do FUNDEF” (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

Os dados apresentados na Tabela 2, demonstram que o Programa cresceu sistematicamente de 1997 a 2003. No entanto, a partir de 2001, é visível o decréscimo das matrículas de alunos e de novos convênios. Esse fato pode ser atribuído ao vencimento do prazo de cinco anos, estipulado pela Lei do FUNDEF (nº 9.424/96) para o financiamento da formação dos professores. Nesse novo cenário, as Prefeituras, bem como a SECD tiveram que buscar recursos para financiar a formação do professor no montante dos 40% restantes do FUNDEF ou buscar outras fontes para o Programa de formação docente. Nesse sentido, é importante destacar que o crescimento da UFRN, por meio da política de formação de professores fomentada pelo PROBÁSICA, ocorre associado aos recursos investidos na Educação Básica e não por investimentos do MEC voltados especificamente para o Ensino Superior. Dessa forma, mantém-se a lógica de racionalidade e da produtividade das atuais políticas educacionais.

No âmbito das evidências postas anteriormente, é pertinente ainda lembrar que o PROBÁSICA, a partir do ano de 2001, caracteriza-se, por um lado, pela perspectiva de sua expansão, inclusive, com a seleção dos primeiros professores-alunos para cursar as licenciaturas de disciplinas específicas, como Letras, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas⁴⁷; e, por outro, pela certeza de que os recursos assegurados para o seu

⁴⁷ O PROBÁSICA, a partir de janeiro de 2002, expandiu sua oferta de cursos em cinco Municípios-pólos (Nova Cruz, São Paulo do Potengi, Santa Cruz, João Câmara e Macau). Correspondem às

financiamento tornaram-se escassos, fato esse que pode inibir sua extensão em especial no que diz respeito à realização das licenciaturas específicas.

Tecidas essas considerações sobre a implantação e a extensão do PROBÁSICA é pertinente uma avaliação sobre os avanços e recuos desse Programa de formação docente ao longo dos anos de 1997 a 2003, relacionados ao atendimento dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso se faz necessário, já que a leitura dos dados apresentados nesta discussão revela apenas um aspecto geral da realidade da formação de professores em serviço no Rio Grande do Norte. No entanto, a particularidade e as contradições dessa política de formação precisam ser melhor caracterizadas.

3.2 Avanços e recuos do PROBÁSICA no cenário estadual: considerações à luz de relatórios e depoimentos acerca da avaliação do Programa

O crescimento e a solidificação do PROBÁSICA para a formação de professores no Rio Grande do Norte, em função da demanda de professores-alunos, tem consubstanciado o debate sobre o seu “controle de qualidade”. Nesse sentido, serão elucidadas nas linhas que seguem, algumas ponderações acerca dos avanços e dos recuos do PROBRÁSICA, considerando as condições institucional, legal, operacional, curricular, docente e estudantil disponibilizadas para a realização do Programa.

A expectativa em relação à melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica permeou a história da política de interiorização da UFRN, principalmente a sua política de formação de professores em serviço. A Coordenadora Geral do PROBÁSICA lembra que “a preocupação com a formação [...] inclusive por meio do PROBÁSICA data de 1996, quando começou a se questionar sobre a interiorização da Universidade.” (COORDENADORA

GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

No Estado do Rio Grande do Norte, as pesquisas⁴⁸ têm constatado que o Programa de formação docente por meio do PROBÁSICA tem sido uma iniciativa que despertou muitos adeptos e que isso tem levado a um redimensionamento no quadro de habilitação dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental desse Estado. Isso fica perceptível quando se observam os saldos quantitativos que envolvem o Programa, seja em nível de número de alunos matriculados, seja em nível de número de Municípios envolvidos. Faz-se então necessário refletir um pouco sobre essas questões.

Algumas pesquisas realizadas por estudiosos da UFRN, com destaque para a pesquisa desenvolvida pelo grupo de estudos “Políticas e Gestão da Educação”, vislumbram que a política de formação de professores desenvolvida pelo PROBÁSICA desencadeou melhorias quantitativas e qualitativas para as práticas pedagógicas dos professores em serviço no ensino fundamental, no que tange os aspectos pedagógicos da formação. No entanto, evidencia que a política como se configura traz limitações no que concerne a complexidade da formação profissional do professor, a melhoria salarial, da carreira dos docentes e das condições de trabalho.

Para avaliarmos os alcances e limitações dessa política de formação, nos reportaremos primeiramente às constatações pontuadas no “Primeiro Seminário de Avaliação do PROBÁSICA”. Este evento foi realizado nos dias 3 e 4 de setembro de 2003, no âmbito do CRUTAC. Contou com a presença de autoridades acadêmicas dentre eles: o Pró-Reitor dos assuntos acadêmicos da UFRN, o Chefe de Departamento de Educação, a coordenadora geral do PROBÁSICA, além de coordenadores pedagógicos do pólo, professores e alunos, compreendendo um total de 88 participantes no primeiro dia e 67 no

⁴⁸ Estudos desenvolvidos por Professores Doutores do Departamento de Educação em algumas bases de pesquisas com enfoques diferenciados em seus objetos de estudos.

segundo dia.

Os debates desencadeados ao longo de todo o “Seminário de Avaliação” abarcaram a *dimensão institucional-administrativa* (estrutura, coordenação regional e funcionamento nos municípios), a *dimensão curricular* (didática, disciplinas, avaliação e coordenação pedagógica), a *dimensão docente* (integração de disciplinas, relação professor-aluno e seleção de docentes) e a *dimensão estudantil* (motivação, processo de ensino-aprendizagem).

Em seguida, uma outra fonte que também recorreremos, para atingirmos o propósito deste item do estudo que consiste em avaliar a política de formação do PROBÁSICA, se refere aos resultados evidenciados pela base de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do estudo intitulado “O FUNDEF e a Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo da Dimensão Pedagógica⁴⁹”. Esta pesquisa que avalia as contribuições do PROBÁSICA para a formação de professores, foi realizada no período entre 2003 e 2004. A título de esclarecimento, para realçarmos o grau de amplitude e fidedignidade dos resultados dessa investigação, cabe-nos mencionar que a mesma ao longo de seu desenvolvimento considera três categorias de informantes em relação ao Programa: a coordenação geral, coordenadores pedagógicos e professores-alunos.

Dentre os resultados evidenciados no Primeiro Seminário de Avaliação do PROBÁSICA apontou-se primeiramente *aspectos fortes* relacionados a todas as dimensões

⁴⁹ No âmbito da avaliação dos pesquisadores da UFRN em relação ao PROBÁSICA, considerou-se as seguintes categorias, em nível de coordenação geral e local: contribuições para o ensino fundamental, adequação do PROBÁSICA a política do MEC, qualidade dos cursos de formação do PROBÁSICA, política de valorização do professor, contribuições para a formação pedagógica do professor, dificuldades dos alunos em acompanhar o curso, dificuldades de ordem operacional e dificuldades de ordem legal. No que tange à avaliação dos pesquisadores sob o ponto de vista dos professores-alunos, as categorias pontuadas foram: a visão dos atores sobre a política de formação e contribuições do PROBÁSICA para a prática pedagógica dos professores-alunos .

privilegiadas na ocasião.

Na *dimensão docente*, pontuou-se que o conhecimento e aplicação de metodologias diversificadas na sala de aula vêm permitindo articulação entre a realidade, a escola e a economia do município, intensificando a relação teoria-prática. De acordo com o seminário de avaliação, o Programa vem superando a dicotomia entre prática e teoria, exercício fundamental para formação reflexiva da prática do aluno-professor.

Na *dimensão discente*, o encontro elucidou, com base em pesquisas desenvolvidas com professores-alunos egressos dos cursos do PROBÁSICA, mudanças nas práticas dos alunos-professores, melhoria da auto-estima, a possibilidade de atuarem no Ensino Médio e na Coordenação Pedagógica e a conscientização sobre os seus direitos⁵⁰.

Na *dimensão institucional-administrativa*, o seminário lembrou da seriedade dos coordenadores pedagógicos, no que concerne as mediações entre professores e alunos e do desenvolvimento de atividades extra-curriculares como visitas dos alunos-professores à UFRN no momento do Congresso de Iniciação Científica (CIENTEC), realização de aulas de campo, realização de Encontros Universitários, consultas e estudos na Biblioteca Zila Mamede, visitas ao Museu Câmara Cascudo, ao Núcleo de Educacional Infantil (NEI) e a participação nos Encontros de pesquisa no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) (UFRN, 2003).

Com relação aos *aspectos fortes* do PROBÁSICA elucidados pelos pesquisadores da UFRN, evidencia-se o argumento de que seu avanço ocorre em função de se constituir em uma condição objetiva para que os docentes do estado do Rio Grande do Norte tenham acesso ao nível superior, criando possibilidade para se obter uma fundamentação teórica que conduza para a melhoria da relação professor-aluno, para a aquisição de conteúdos, para a

⁵⁰ A título de exemplo foi citado no evento que em alguns municípios criaram-se associações para maior apoio e segurança nas reivindicações dos alunos-professores.

adoção de novas metodologias e para a internalização de formas de avaliação adequadas ao processo ensino-aprendizagem.

O relatório dos pesquisadores aponta, ainda, que dentre os depoimentos dos alunos-professores entrevistados evidencia-se uma compreensão mais clara sobre a função da escola no atual contexto social, uma postura mais crítica em relação ao seu trabalho e a adoção de práticas mais dinâmicas. Ademais, pontua o significativo nível do professor-ministrante e a positiva sistemática de reunião entre professores-formadores nos momentos de planejamento das disciplinas desencadeados em um mesmo período (UFRN, 2004).

O fato de que o PROBÁSICA tem conseguido avanços significativos no que tange ao nível do professor-ministrante é extraordinário, pois, com essa sistemática, no Estado do Rio Grande do Norte, é possível encontrar um professor Doutor ministrando aula nos interiores mais longínquos da capital. Reconhece-se que tal fato tem que ser aplaudido, pois em tempos próximos a formação dos professores era muito difícil, inclusive em Natal, capital do Estado.

No escopo da proposta pedagógica desse Programa, merece destaque também a tentativa de articulação entre os professores-ministrantes, no sentido de superarem o modelo tradicional do currículo, no qual as disciplinas são tratadas sem o mínimo de articulação.

Uma coisa que eu acho muito boa no PROBÁSICA é que a gente consegue articular com os professores dos diferentes pólos. No início de cada semestre a gente consegue que eles articulem os programas, discutam a questão da avaliação, de conteúdo e discutam a questão das metodologias pra que haja [...] não que todos os professores vão dar a mesma disciplina, vão dar o mesmo conteúdo, mas pelo menos eles tenham, assim diretrizes mais semelhantes entre eles (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

A partir das ponderações dos *aspectos positivos* do PROBÁSICA presentes nos

relatórios analisados e com base no aporte teórico dos estudiosos da formação profissional (GAUTHIER, 1997; GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO, 2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998) percebemos que, apesar dos aspectos fortes que foram conferidos ao PROBÁSICA, a articulação dos eixos (a formação inicial, o exercício profissional, a formação continuada, a pesquisa pedagógica e a pesquisa colaborativa) norteadores de uma contundente formação profissional não foram realçados de modo significativo na sistemática da formação.

Em outras palavras, apesar de um esforço dos coordenadores de curso no sentido de se contemplarem o eixo formação inicial e o exercício da pesquisa, entendemos que tais realizações (bom nível dos docentes, relação entre teoria e prática, melhoria da auto-estima e visita ao seminário do CCSA e a CIENTEC) se deram de maneira bastante tímida, pontual e não constante ao longo do processo do curso.

No que tange o eixo formação inicial, os relatórios de avaliação geral dessa política de formação realçam o desencadeamento da consciência política dos alunos, bom nível dos professores e o desenvolvimento da auto-estima dos mesmos, não contemplando o aspecto curricular imprescindível para o alcance de uma sólida formação inicial docente.

Com relação aos demais eixos formação continuada e pesquisa colaborativa, bem como com relação a internalização dos saberes docentes indispensáveis ao exercício profissional os relatórios não contemplaram nenhum julgamento.

Essas últimas evidências assinalam que os relatórios indicam que a política do PROBÁSICA trouxe contribuições qualitativas e quantitativas para a melhoria da formação do quadro docente que atua no ensino fundamental. No entanto, é ingênuo deixar de reconhecer que tal como vem se configurando traz potenciais limitações, tanto na sua

concepção quanto na forma como vem sendo operacionalizada.

Quanto aos aspectos elencados como pontos positivos do Programa são reveladoras as palavras da coordenadora geral em relação à política do PROBÁSICA, para a formação do professor-leigo no Rio Grande do Norte. Para ela, “numa avaliação mais geral é um curso de qualidade. Isso visto de um modo informal. Contudo, precisa-se de uma informação mais sistemática” (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

A avaliação positiva sobre a política de formação de professores, realizada pelo PROBÁSICA, indica a importância desse mecanismo para o Estado do Rio Grande do Norte. Todavia, os relatórios mencionados alientam que, apesar da avaliação positiva, essa política aponta *aspectos fracos* relacionados às dimensões privilegiadas para observação.

Na *dimensão institucional-administrativa* pontuou-se como limitada a inexistência de clareza entre os Pró-Reitores com relação às diretrizes do Programas, a falta de compromisso de diversos Prefeitos e Secretários de Educação com o pagamento e estruturas acordados nos convênios, a diferença entre convênios do Município e do Estado, a demora com relação ao repasse financeiro pela FUNPEC, a falta de disponibilidade de copiadora nos municípios, ocasionando certo entrave nos trabalhos,

Na *dimensão curricular* questionou-se à permanência de dois currículos, um referente ao convênio com o Município e outro ao convênio com o Estado; à avaliação do aluno e o trato do professor quanto às faltas, o tema educação especial ou educação inclusiva, à disciplina Prática de Ensino quanto à carga horária e principalmente ao seu desenvolvimento.

Na *dimensão docente* apontou-se à falta de clareza nos critérios para seleção dos docentes, à situação de professores que, por não possuírem o vínculo com a UFRN, atuam

de forma irregular do Programa, insuficiente integração entre os professores das disciplinas que atuam em pólos diversos e ministram uma mesma disciplina.

Na *dimensão estudantil*, evidenciou-se as dificuldades dos alunos na interpretação de textos, em virtude de sua formação anterior; acúmulo de trabalho em razão da oferta de muitas disciplinas no mesmo período e falta de disponibilidade e tempo do aluno para realizá-los, ausência dos alunos-professores dos bancos escolares há bastante tempo (de 10 (dez) a 20 (vinte) anos) e dificuldade na formação dos grupos de estudo no contexto das salas de aula tendo em vista as disputas políticas locais (UFRN, 2003).

Continuando no cerne dos *aspectos fracos* do Programa, com base no relatório “O FUNDEF e a Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo da Dimensão Pedagógica”, os pesquisadores revelaram o não cumprimento, por parte das prefeituras, das clausuras do Programa; a ingerência político-partidária; a situação legal dos professores-alunos; a mudanças de prefeitos; a burocracia das universidades; a precária infraestrutura; a falta de biblioteca; a dificuldade de avaliação da aprendizagem dos alunos; a dificuldade de aprendizagem dos alunos; a carga-horária contemplada na estrutura curricular desse Programa de formação que é menor do que a proposta pelos estudiosos, pelas entidades acadêmicas e pelos sindicatos que sugerem uma formação de professores no prazo de 5 (cinco) anos. No entanto, é importante destacar que essa política compreende a maior carga-horária dos Cursos de Pedagogia ofertados pelas demais instituições, que utilizam os recursos advindos do FUNDEF para formar professor, no Rio Grande do Norte.

Persistindo no enfoque das críticas ao PROBÁSICA, outra evidência pertinente condiz com a observação de que essa proposta de formação inicial de professores em serviço, segue, de fato, as recomendações técnicas e pragmatistas dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC .

A proposta que foi lançada pelo MEC tanto em relação à questão dos Parâmetros, à questão da Educação Infantil, à questão da formação das Licenciaturas, do CNE [...]. Os documentos em si, eles são muito interessantes. E eu acho que são muito adequados a questões teóricas dos avanços teóricos sobre a questão da formação dos professores (COORDENADORA GERAL DO PROBÁSICA, 2002, Informação Verbal).

Conforme pontuamos, tais recomendações fazem parte do projeto de sociabilidade neoliberal concebido pelos organismos internacionais e se articulam com as estratégias definidas no âmbito do ajuste estrutural, que forneceram as bases para a Reforma do Estado, redefinindo o seu papel no que concerne ao financiamento de políticas sociais (PARO, 2005).

Ao analisar as políticas expressas pelo MEC e CNE, no que se refere à formação do professor, verifica-se um descompasso entre as novas exigências requeridas para o educador e a formação operacionalizada. Em contrapartida, percebe-se que ela está articulada com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, preocupados mais com o imediatismo, com a relação custo benefício, em detrimento da qualidade de ensino e de investir consistentemente na formação profissional do professor.

Nessas linhas de reflexão sobre o PROBÁSICA, no que tange a elucidação de seus pontos fracos, merece destaque novamente a tese dos formuladores da proposta de formação profissional, na medida que pontuam que uma política de formação docente deve-se contemplar não somente a dimensão pedagógica, mas também a melhoria salarial, as condições de trabalho e plano de cargos e salários dignos. De acordo com as constatações dos relatórios, essas condições não estão presentes nas realidades dos municípios que “formam” o professor em exercício por meio do PROBÁSICA.

O relatório do “Primeiro Seminário de Avaliação do PROBÁSICA” além de

sistematizar informações sobre os aspectos positivos e negativos do Programa, também realça algumas sugestões possibilitadoras da superação dos principais problemas evidenciados no desenvolvimento dessa política de formação.

No nosso entendimento, tais sugestões para otimização da formação são relevantes pois em larga escala se aproximam da perspectiva dos estudiosos e pesquisadores conceptores da formação profissional.

Com relação à formação inicial, sugeriu-se que a mesma deve integrar as disciplinas do currículo, articulá-las ao exercício profissional do professor, possibilitar ao aluno que cada disciplina conduza a construção de conceitos necessários ao processo ensino-aprendizagem, melhorar a integração entre professor-aluno.

No âmbito da pesquisa, sugeriu-se o incentivo dessa atividade conduzindo o aluno à compreensão de sua realidade e necessidades formativas; com relação à formação continuada, sugeriu-se que a UFRN criasse um programa de extensão específico para esse fim.

Com relação à pesquisa colaborativa, sugeriu-se que os professores formadores se aproximassem dos contextos escolares dos alunos, para melhor orientação e acompanhamento das atividades vivenciais dos alunos, bem como que os formadores desenvolvessem ações que integrassem as escolas e a sua comunidade (UFRN, 2003).

Ademais, ainda no âmbito das significativas sugestões, nos chama atenção a preocupação dos participantes do evento no que diz respeito aos saberes docentes fundamentadores da formação profissional. Sobre isso, o seminário sugeriu que os saberes dos alunos fossem valorizados (UFRN, 2003).

Para finalizar, a apreciação geral referente à sistemática de formação desenvolvida pelo PROBÁSICA cabe frisar que se trata de uma estratégia que vem proporcionando o

avanço da escolaridade de professores em todo o estado do Rio Grande do Norte, com mais de 4000 (quatro mil) professores beneficiados. No entanto, apesar de democratizar o acesso ao curso superior, essa política não contempla solidamente a formação profissional (TARDIF, 2002), melhorias salariais e condições de trabalho. Nesse sentido, cabe entender que a política geral do PROBÁSICA, no sentido quantitativo atingiu seu objetivo, todavia, qualitativamente, muito ainda precisa ser feito. Essa evidência, desenvolvida a partir da apreciação de dados coletados, bem como a partir da análise dos relatórios elucidados, nos levam a querer compreender como essa experiência se desenvolveu em um município específico: Parnamirim.

3.3 A experiência do PROBÁSICA no Município de Parnamirim

A primeira experiência do PROBÁSICA no pólo de Parnamirim deu-se por meio da realização do curso de Pedagogia. Nesta eventualidade, funcionava com duas turmas de 35 alunos cada uma, nos turnos vespertino e noturno. O curso iniciou no segundo semestre do ano de 1999 e foi concluído no primeiro semestre do ano de 2002, ou seja, obteve duração de três anos. Nesse período, concomitantemente, o Município de Parnamirim adotou a sistemática do PROBÁSICA por meio de duas alternativas, convênio com a Secretaria de Educação do Município e com a Secretaria de Educação do Estado. Todavia, nesse estudo só será considerada a experiência do convênio entre o PROBÁSICA e a Secretaria Municipal de Educação, do pólo em questão.

O convênio entre o PROBÁSICA e a Secretaria de Educação do Município de Parnamirim foi renovado, a partir do segundo semestre de 2003, iniciando uma segunda

experiência de formação em Pedagogia. Essa nova realização do PROBÁSICA, contemplou uma sistemática curricular⁵¹ que substancialmente se aproxima da proposta de formação profissional defendida pelos estudiosos e pesquisadores progressistas apontados nesse estudo.

Nessas linhas, vale registrar que é de nosso interesse, em futuros estudos acadêmicos, pesquisarmos sobre essa nova sistemática do curso de Pedagogia no PROBÁSICA em Parnamirim, já que nesta oportunidade do mestrado nos reportamos ao modelo de formação desencadeado na experiência antiga que norteou a turma egressa do referido município.

O curso de Pedagogia de Parnamirim desenvolveu um Programa com habilitação para o magistério de 1ª a 4ª série para os professores egressos. O curso foi oferecido normalmente de segunda a sexta-feira, com aulas presenciais, assim como é oferecido no Campus Central. Apesar da predominância dos momentos presenciais, o curso também considerou momentos vivenciais.

O modelo curricular adotado nesse pólo foi praticamente à proposta tradicional do curso de Pedagogia operacionalizado no Departamento de Educação da UFRN. Apesar da semelhança, em Parnamirim não se contemplaram os núcleos temáticos (coordenação pedagógica, educação tecnológica, educação inclusiva, educação de jovens e adultos, arte e educação e educação infantil) que são oferecidos no modelo curricular do Campus Central.

⁵¹ Nessa nova sistemática dos cursos do PROBÁSICA o currículo do curso de Parnamirim sofreu transformações a saber: a Prática de Ensino passa a ter uma carga horária de 800 horas. Nesse sentido, a referida disciplina passou a se constituir em uma espécie de eixo integrador e articulador das disciplinas que vão sendo oferecidas a cada semestre. Nessa sistemática de currículo os alunos têm a oportunidade de vivenciar os estudos da Prática a partir do primeiro período do curso. Essa disciplina enquanto mecanismo articulador do currículo propõe a contextualização da formação inicial, a valorização dos exercícios da profissão, estratégias de formação continuada e de pesquisa pedagógica, bem como a aproximação dos professores-ministrantes das escolas para efetuem pesquisa colaborativa.

Todavia, parte das discussões referentes aos núcleos temáticos foram desenvolvidas por meio de seminários⁵². Esse ajuste da formação relacionado aos Núcleos Temáticos parece se aproximar da proposta advinda do próprio MEC no que concerne a redução da carga horária dos cursos de formação.

O PROBÁSICA de Parnamirim funcionou diariamente com cada professor ministrando diariamente sua disciplina, ao longo de quatro horas e com a Prática de Ensino ocorrendo somente no final do curso.

Com relação à seleção dos professores do pólo, existiram alguns critérios de escolha que foram considerados respectivamente: ser professor aposentado da Universidade, estar na ativa ou ser professor do Departamento e estar vinculado a Pós-graduação. Uma vez selecionados os professores do período, a coordenação do pólo desenvolvia reuniões iniciais para discutir programa, bibliografia, o tratamento, a orientação pedagógica do curso, para familiarizar os professores. Posteriormente, tais encontros passavam a ser mensais para avaliar a disciplina no que tange o aproveitamento dos alunos.

Dentre o material didático disponibilizado pelo curso de Parnamirim, merece realce o acervo de livros, em função da inclusão de um valor correspondente a R\$ 16.000,00 no projeto do curso concebido junto com a prefeitura. Em outras palavras, o curso tinha R\$ 840,00 (oitocentos e quarenta reais) por mês, para a compra de livros ao longo dos 5 semestres. Com isso, conseguiu-se constituir uma pequena biblioteca com livros atualizados de acordo com a sugestão dos professores dos diferentes períodos. No entanto, vale destacar que uma vez solicitado os livros a Fundação Norte-Rio-Grandense de Pesquisa e Cultura (FUNPEC), evidenciava-se uma morosidade de até três meses para entregá-los. Em função

⁵² O currículo do PROBÁSICA nomeia de “Seminários” as disciplinas complementares, com 90 horas de carga horária, que discutem teoricamente e metodologicamente temas ou questões da atualidade e/ou surgidas no desenvolvimento das disciplinas regulares da grade curricular.

disso, o coordenador do pólo, começou a comprar os livros, tendo em vista o significativo atraso da FUNPEC no repasse dos livros.

De um modo geral, o processo de ensino-aprendizagem dos professores-alunos desse pólo foi acompanhado por meio de reuniões periódicas entre a coordenação e os professores-ministrantes. Nesse sentido, esses atores iam verificando quais alunos precisam de mais reforço no sentido de observar as dificuldades dos discentes.

No que tange a avaliação do aluno do PROBÁSICA, os alunos-professores poderiam ser reprovados no máximo em duas disciplinas, mas com uma exigência de reposição imediata no intervalo de semestres para poder continuar o curso. Os critérios de avaliação para aprovação nas disciplinas são colocados pela própria UFRN através da Resolução do CONSEPE que designa média 7 e a frequência que deve conter no máximo 25% do total de faltas. No entanto, apesar dessa rigorosidade, percebemos que muitas concessões foram feitas aos alunos por parte dos professores e coordenadores, uma vez que o PROBÁSICA é entendido como a única oportunidade que tais alunos tem na vida para concluir um curso superior.

No âmbito das principais dificuldades, na oportunidade do curso, os alunos egressos do pólo de Parnamirim destacam o excesso de tempo que se mantiveram afastados dos estudos. Isso foi um elemento central. Esse fato favoreceu para que inicialmente as turmas apresentassem uma acentuada limitação nas leituras, na escrita, na capacidade de interpretar as situações-problemas. No entanto, a partir dos períodos vindouros evidenciou-se avanços na apresentação dos trabalhos no que concerne a verbalização das idéias.

Uma outra dificuldade que limitou o aproveitamento dos alunos de Parnamirim foi o excesso de carga-horária de trabalho dos alunos-professores. Dentre eles, quase que todos dobravam o tempo de trabalho, prestando serviço para o próprio município.

No âmbito das dificuldades operacionais, o PROBÁSICA de Parnamirim teve problemas quanto à questão da sua localização, em função das péssimas instalações do espaço físico que serviu de cede para o curso. Segundo o depoimento do coordenador do pólo tal espaço, sem iluminação e ventilação suficiente, foi contemplado para o PROBÁSICA por ser a casa de um vereador que iria se beneficiar com o aluguel pago com recursos públicos.

Sobre os aspectos fortes específicos do curso operacionalizado por Parnamirim, constatou-se que existe um dado concreto que realça um certo destaque para esse curso: o Provão do MEC do ano de 2003. Nessa ocasião Parnamirim foi um dos poucos pólos que conseguiu um conceito “C”⁵³ apesar de todas as dificuldades que circundavam esses alunos, principalmente no que tange ao acesso a bibliografia.

Um outro avanço verificado nesse pólo se refere a elevação da auto-estima dos alunos-professores. Atualmente, muitos dos alunos egressos do PROBÁSICA estão matriculados em cursos de especialização. Isso significa que o PROBÁSICA conseguiu despertar o desejo pelos estudos e pela constante atualização dos alunos. Ademais, cabe ressaltar que Parnamirim não teve problema com a questão de pagamento dos professores-ministrantes, dificuldade esta comum em muitos pólos.

Para concluir esta parte do estudo em que se apresenta o contexto específico do pólo de Parnamirim, nosso campo empírico, cabe-nos enfocar que a partir da caracterização de sua operacionalização, com relação as suas possibilidades e aos seus limites, as evidencias relacionadas a esse espaço municipal específico muito se aproximam das constatações realizadas pela sistemática do PROBÁSICA no âmbito estadual.

⁵³ Na avaliação do MEC o conceito “C” equivale a um desempenho razoável e regular.

Assim, cabe enfatizar que a experiência desse pólo demonstra que de fato houve um redimensionamento na escolarização dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de Parnamirim. Isso fica evidente pelo baixíssimo índice de desistência e reprovação ao longo do curso.

Todavia, os dados também revelam que, no que diz respeito à proposta da formação profissional, o curso concluído apresenta significativos distanciamentos em relação à articulação dos eixos necessários para esse alcance, aos saberes que devem ser desenvolvidos por parte dos aprendizes, bem como em relação as melhorias salariais, estruturais, dos níveis de decisão, dos níveis de participação, da carreira, do clima de trabalho, entre outros elementos que compõe o trabalho e a carreira docente.

4. O PROBÁSICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DE PARNAMIRIM

A formação docente, historicamente, caracteriza-se pelo debate de conhecimentos objetivos veiculados por meio de currículos e disciplinas tradicionais que prescrevem um conhecimento formal que habilita oficialmente o professor para o ensino. No entanto, para ser um profissional é preciso que o professor tenha autonomia e que reflita, critique e pesquise sobre os problemas que permeiam a sua prática cotidiana, portanto, o modelo de formação ancorado no conservadorismo não dá conta de preparar o profissional que lida com a educação enquanto um processo complexo (DEMO, 1994; IMBERNÓN, 2000; TARDIF, 2002; VEIGA, 2002).

Na especificidade dos contextos de formação profissional é de fundamental importância a reflexão sobre: o uso intencional de diferentes metodologias, o domínio do conteúdo, a veiculação de um conhecimento construído processualmente e a análise da educação como um compromisso político coerente com valores éticos e morais, o

desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais. Nesse parâmetro de formação questiona-se o ensino eminentemente técnico, acabado e formal (TARDIF, 2002).

Para os estudiosos (GAUTHIER, 1997; GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO, 2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; TARDIF, 2000; THERRIEN, 1998) defensores da formação profissional docente o contexto em que trabalha o magistério é complexo e diversificado. Assim, a profissão não deve ser entendida como mera transmissão de um conhecimento, devendo exercer outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação das estruturas sociais, entre outras. Nesse sentido, entende-se que para o alcance de tal realização se faz necessário uma nova formação que contemple os eixos da formação inicial, da formação permanente, da pesquisa pedagógica, da pesquisa colaborativa e do contexto do exercício profissional.

A perspectiva da formação profissional tem implícito ao seu conceito a capacidade de reflexão em grupo e o processo coletivo para regular as ações e as decisões sobre o ensino. O princípio do trabalho interativo é realçado pois a complexidade do mundo social, as dúvidas, a falta de certeza e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação convive e somente por meio da interação humana tais obstáculos podem ser superados.

No contexto da formação profissional, o docente vivencia uma condição que transcende o acesso a uma mera atualização científica, pedagógica e didática, vivenciando situações de participação, reflexão, pesquisa e análise crítica para que no exercício do trabalho conviva com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2004).

Essa alternativa de formação conduz o educador a uma postura crítica, pois permite a percepção das contradições da profissão, quais sejam: a alienação profissional, as

condições de trabalho, a estrutura hierárquica, entre outras. A formação profissional implica em 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, já que a profissão docente deve associar o conhecimento com o contexto. Isso provoca uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (FREITAS, 2002).

Diante dessas evidências, nesse capítulo, objetiva-se analisar os aspectos em que a política de formação de professores operacionalizada por meio do PROBÁSICA, no município de Parnamirim, se aproxima ou se distancia da perspectiva de formação profissional, pontuada no capítulo dois (2) desse estudo. Os dados⁵⁴ que consubstanciaram a análise desse capítulo são relativos às entrevistas e às aplicações de questionários realizados com 10 (dez) professores⁵⁵ egressos do PROBÁSICA de Parnamirim. Vale lembrar que os sujeitos da pesquisa concluíram o curso no ano de 2003.

4.1 O PROBÁSICA e a perspectiva da formação profissional: a formação inicial em debate

A formação profissional é importante, pois, propicia que os professores elaborem informações pedagógicas observando as situações da docência e como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático. Nesses moldes, a formação do professor se fundamenta em estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos, estando centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações (GAUTHIER, 2000).

⁵⁴ Para organização e objetividade da pesquisa, as informações provenientes das entrevistas e aplicação de questionários foram compiladas em gráficos. Segue em anexo da dissertação o roteiro das questões que compuseram os instrumentos de coleta de dados.

⁵⁵ A identificação dos 10 (dez) professores entrevistados será feita por meio do nome dos planetas que compõem o sistema solar: Mercúrio, Vênus, Marte, Terra, Urano, Júpiter, Saturno, Netuno, Plutão, Sedna.

Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação, em que a pesquisa pedagógica aliada ao trabalho colaborativo assume a centralidade das competências docentes.

Trata-se de formar o professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir, novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (TARDIF, 2002).

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor (IMBERNÓN *apud* GIMENO, 1998: 61).

Ademais, os teóricos progressistas defensores da formação profissional lembram que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão deve atravessar as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. Por isso, a formação deve dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, deve envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual

deve manter estreitas relações (LIBÂNEO, 1999).

Esse enfoque de formação ancorado na ciência, na reflexão, na prática, na pesquisa e na consciência crítica, exige uma nova proposta na formação do professor que consiste em levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e atitudes do professorado. Para tanto, a formação deve abandonar o conceito de professor tradicional, acadêmico, enciclopédico e especialista-técnico. Tais referenciais são próprios do enfoque de racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora. Propugna-se um papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta, inclusive, com a comunidade que envolve a escola (FREITAS, 2002).

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma significativa metodologia, avaliação, conteúdos e objetivos na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. Esse cenário é preocupante pois a formação inicial é muito importante já que constitui o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios e as rotinas devem ser problematizados enquanto processos usuais da profissão (NÓVOA, 1992).

Diante das evidências pontuadas fica claro que para os teóricos da formação profissional, 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 nos âmbitos científicos, cultural,

contextual, político, psicopedagógico e pessoal, capacitando-o para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade.

Do exposto evidencia-se quão complexa deve ser a formação do professor para que o mesmo dê conta de assistir as responsabilidades que lhe competem no seu papel profissional.

Nesse capítulo, analisaremos em que medida o PROBÁSICA viabilizou o processo da formação profissional. Para tanto, realçaremos os avanços e recuos do Programa considerando sua proposta de formação inicial (seja na dimensão pedagógica-curricular, financeira ou institucional), de pesquisa pedagógica, de pesquisa colaborativa, de formação permanente e de consideração do exercício profissional dos professores em serviço.

4.1.1 A formação inicial do PROBÁSICA e sua dimensão curricular

A formação inicial precisa ter a qualidade suficiente para que o formador esteja bem formado (LIBÂNEO, 2005). Nesse sentido, os teóricos progressistas da formação profissional propõem uma formação diversificada e articulada que integre no currículo⁵⁶ saberes relacionados aos fundamentos gerais da educação, à instrumentalização didática, às metodologias de ensino, aos núcleos temáticos e à prática de ensino.

É importante destacar que os teóricos da formação profissional apontam, com unanimidade, que a universidade é por excelência o espaço formativo para a docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade, logo a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação. Contrapõem-se, portanto, às orientações das políticas emanadas pelo Banco Mundial, que reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e competências (PIMENTA, 2005).

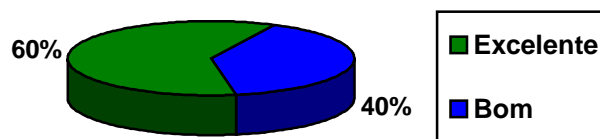
⁵⁶ Para estudos aprofundados sobre teorias curriculares, ler: Arroyo (1999), Pimenta (2005) e Tadeu (2005).

Os conteúdos das disciplinas de fundamento gerais da educação no currículo da formação inicial são instrumentos fundamentais para que o professor, em processo de aprendizagem, adquira sólida consciência acerca da realidade que o cerca, bem como uma adequada compreensão que lhe conduza a uma *práxis* coerente.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia do PROBÁSICA as disciplinas que compõe a fundamentação teórica do curso são: fundamentos sócio-econômicos da educação, fundamentos filosóficos da educação, psicologia educacional I, psicologia educacional II, história da educação, organização da educação brasileira e metodologia do trabalho científico.

A pesquisa desenvolvida por meio de entrevista, questionários e observações aponta que os professores-alunos do PROBÁSICA consideram significativo o curso das disciplinas de fundamentos para sua formação.

GRÁFICO 1
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DAS DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE OS FUNDAMENTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

No gráfico 1, 60% dos professores apreciaram como excelentes as discussões curriculares sobre os fundamentos e 40% as consideraram boa.

Com relação à forma como as disciplinas de fundamentos do curso foram operacionalizadas no pólo de Parnamirim merece destaque o seguinte depoimento:

Lembro-me que no momento em que cursamos as disciplinas de

fundamentos realizamos um interessante trabalho sobre a história do município de Parnamirim. Além disso, recordo do “Projeto Diálogos” que ocorreu nos dois primeiros semestres do curso. Esse projeto tinha o objetivo de dialogar sobre temas de relevância social e cultural com a comunidade. Para isso, o PROBÁSICA de Parnamirim estabeleceu parcerias com instituições como as igrejas, o jornal local, a associação dos comerciantes e com o campus central da UFRN. Eram os professores da UFRN os principais palestrantes, mediadores do projeto. Mas, infelizmente essa iniciativa só durou ao longo dos dois primeiros períodos do curso (MERCÚRIO, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal).

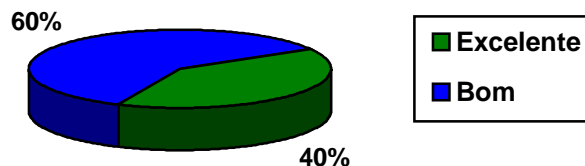
Nessa fala fica evidente que apesar dos obstáculos ideológicos, institucionais e financeiros a realidade pode ser contraditória. Isso significa que quando se tem compromisso a educação numa perspectiva de qualidade social, é possível coerentes ações pedagógicas, inclusive no contexto da formação de professores.

As disciplinas de didática fundamental⁵⁷ no curso de Formação de Professores têm como objeto de estudo o processo de ensino no seu conjunto. Isto é, têm em vista a mediação de objetivos, conteúdos e métodos implicados na aprendizagem escolar. Deve fornecer ao professor em formação as bases teóricas e práticas do trabalho docente. Na medida em que tem características integradoras dos conhecimentos providos pela filosofia da educação, psicologia da educação e sociologia da educação e pelas metodologias específicas de cada matéria, a didática deve sintetizar no seu conteúdo o que é comum, básico e fundamental para a docência de todas as matérias escolares. Dessa forma, assegura ao futuro professor a fundamentação teórica coerente e a instrumentalização técnico-pedagógica para a eficaz ação docente.

De acordo com o PPP do PROBÁSICA as disciplinas do curso que se voltaram para o conteúdo da didática fundamental foram: didática geral, aquisição e desenvolvimento da linguagem, processo de alfabetização e literatura infantil.

⁵⁷ Para Candau (1987), é pertinente a superação do termo didática instrumental para didática fundamental, pois aquele termo reduz a didática à dimensão técnica da prática docente dissociada da relação escola-sociedade.

GRÁFICO 2
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DAS
DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A
DIDÁTICA FUNDAMENTAL DO ENSINO



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Conforme se observa no gráfico 2, na opinião dos professores egressos, foi bastante positiva a contribuição das disciplinas de didática fundamental no processo de formação inicial. Isso se verifica, pois, 60% conceituaram como excelente a pertinência dessa disciplina para sua profissão e 40% a conceituaram como boa.

A fundamentação didática, constitui-se como teoria do ensino, abarcando em seu objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, elaborando princípios e práticas válidos para todas as matérias de ensino. Ou seja, investiga diretrizes de ensino conforme objetivos político-pedagógicos, sem prejuízo para as peculiaridades próprias de cada disciplina. Na perspectiva da formação profissional os Fundamentos da educação, a instrumentalização didática, as metodologias específicas, os núcleos temáticos e a prática de ensino devem formar uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. No processo de formação inicial entende-se que cada área do ensino possui uma metodologia específica em função da finalidade própria de cada objeto do conhecimento.

No Curso de Formação de Professores é necessário que os alunos aprendam os fundamentos metodológicos do ensino das áreas do conhecimento. Estamos entendendo por metodologia do ensino a articulação entre a finalidade do ensino (o para quê ensinar

uma dada área do conhecimento), o conteúdo do ensino (o que ensinar de uma dada área do conhecimento), e a forma de ensino (como ensinar uma dada área do conhecimento) (LIBÂNEO, 1999; PIMENTA, 1998).

Em outras palavras, se a finalidade do curso de formação do PROBÁSICA é formar professores para atuarem nas séries iniciais ensinando português, matemática, história, geografia e ciências é necessário que ao conhecimento específico das disciplinas, se acrescente a metodologia de ensino dessas mesmas disciplinas. Ou seja, que ao suporte teórico-metodológico das áreas do conhecimento seja acrescido o suporte teórico metodológico do ensino das áreas do conhecimento. É função do professor das séries iniciais ensinar os conhecimentos científicos básicos, necessários para que o aluno domine e desvele o mundo que o cerca.

Para Pedro Demo (2005),

No mínimo o que se deve garantir nos processos formativos iniciais é um saber que permita aos futuros professores poder vir a desenvolver sua nobre tarefa de ensinar na sala de aula (PEDRO DEMO, 2005, INFORMAÇÃO VERBAL).

As disciplinas do Curso do PROBÁSICA de Pedagogia de Parnamirim relacionadas às metodologias específicas de ensino foram: língua portuguesa I e II, ensino da matemática I e II, ensino da história I e II, ensino da geografia I e II, ensino das ciências físicas e biológicas I e II.

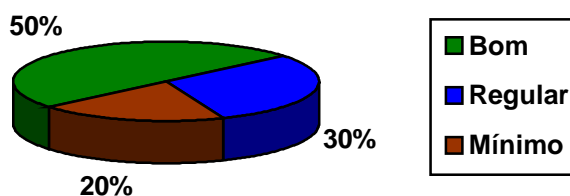
Acerca da sistemática de como foram conduzidas as metodologias específicas no curso de Pedagogia do PROBÁSICA de Parnamirim é marcante o depoimento que segue:

Lembro que nos primeiros ensinos para o estudo teórico realizamos uma excussão pedagógica em que tomamos como objeto de estudo aspectos

naturais e culturais de Parnamirim e do Rio Grande do Norte. Já no curso dos últimos ensinos (o ensino II), deu-se uma exposição de materiais didáticos, desenvolvidos por nós, para professores e alunos da rede de ensino do município. Apesar desses momentos prazerosos o tempo foi pouco pra que avançássemos mais nos conhecimentos (TERRA, 2004, informação verbal).

A fala do entrevistado realça que na oportunidade das disciplinas de metodologias específicas o PROBÁSICA possibilitou contribuições pedagógicas importantes no âmbito das discussões sobre os fundamentos teórico-metodológico, inclusive promovendo toda uma contextualização dos saberes específicos por meio da confecção de materiais didáticos.

GRÁFICO 3
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DAS DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE AS METODOLOGIAS ESPECÍFICAS PARA OS ENSINOS NA DOCÊNCIA



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Conforme se observa no gráfico 3, contrariamente às opiniões dos gráficos anteriores, houve uma queda no apontamento de conceitos fortes para o PROBÁSICA. Tal descontentamento, de acordo com a fala do entrevistado Terra, provém do pouco tempo disponibilizado para as disciplinas. A limitação de tempo repercute diretamente no domínio

dos conteúdos específicos, fator esse que também é imprescindível para o alcance do sucesso escolar em todas as modalidades de ensino.

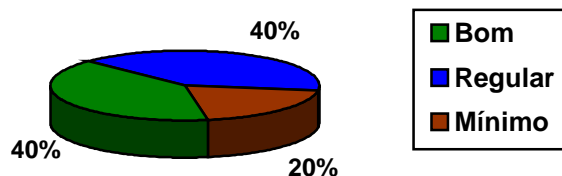
Na perspectiva de formação profissional a prática de ensino busca traduzir-se num potencial meio para o redimensionamento da *práxis* dos professores-alunos, sobretudo, em função de proporcionar a compreensão estrutural e contínua da formação docente, a interdependência dos conteúdos, sua significação e a organização do fazer pedagógico realizado no chão das escolas nas quais estão inseridos os alunos do Programa.

Todavia, na década de 1990 a operacionalização dos Programas de Formação de Professores em serviço, projetos que se caracterizam pelo conservadorismo, uma vez que seus currículos se pautam nas tradicionais segmentações das disciplinas dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a própria prática de ensino é confundida com estágio supervisionado no final do curso. A perspectiva técnica do estágio e da prática gera um distanciamento do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre as teorias estudadas e a realidade na qual o ensino ocorre (PIMENTA, 2005).

A formação inicial para a formação profissional só é possível quando a prática for uma disciplina que se constitua como um eixo integralizador das demais disciplinas do currículo. Para Pimenta (2005), todas as disciplinas são 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.

No PROBÁSICA de Parnamirim, assim como no Campus Central de Natal, o momento da prática de ensino centralizou-se no fim do curso. Isso reforça a compreensão de que se trata de um currículo compartimentalizado e tradicional.

GRÁFICO 4
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DAS
CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE ENSINO PARA O FAZER PEDAGÓGICO EM SALA
DE AULA



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

De acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa demonstradas no gráfico acima, 40% entenderam que a prática de ensino possibilitou uma boa contribuição para o fazer pedagógico em sala de aula, 40% apontaram que a contribuição foi regular e 20% afirmou que a contribuição da disciplina foi mínima.

Na formação profissional, a função da prática de ensino é perpassar toda a formação, integralizando os conteúdos que compõe o currículo do curso de formação, sem substituir o caráter teórico das demais disciplinas, possibilitando com isso que os conhecimentos construídos ao longo do curso possam ser reconstruídos e relacionados permanentemente. Essa compreensão de acordo com a pesquisa realizada, esteve longe de ser operacionalizada na turma egressa do PROBÁSICA de Parnamirim. Talvez, por isso, a avaliação da prática de ensino pelos sujeitos da pesquisa tenha situado 60% dos conceitos referentes à prática, entre regular e mínimo.

O desafio da prática de ensino é trabalhar de modo interdisciplinar os diferentes momentos do currículo do curso (fundamentos, didática, ensinios, núcleos temáticos, metodologias e prática de ensino) e o conhecimento da realidade escolar. Com efeito, buscase os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas, numa abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas.

A prática foi muito pouco sem sentido. O professor foi lá nos observou, umas três vezes, e depois disso retornamos para a universidade com um relatório. Acho que esse momento poderia ter sido mais rico (TERRA, 2004, informação verbal).

O repensar da práxis do professor requer espaços para que ele possa experimentar o conhecimento em suas várias possibilidades, tornando-se pesquisador de sua própria prática, construindo um olhar crítico e intencional sobre ela. Esse processo de redimensionamento da prática de ensino, considera que o novo fazer pedagógico do professor-aluno não é linear, mas gradual, envolvendo avanços, recuos, conflitos, desequilíbrios, encontros e desencontros (PIMENTA, 2005).

De acordo com Victor Paro,

É imprescindível reconhecer que o pedagogo é o profissional apto para atuar no exercício das séries iniciais do ensino fundamental, na gestão escolar, na Educação de Jovens e adultos, na Educação Inclusiva e na Educação Infantil, valendo destacar que o pedagogo é tudo isso; embora não seja só isso (VICTOR PARO, 2005, informação verbal).

Sobre as contribuições do PROBÁSICA referentes aos núcleos temáticos (Gestão Escolar, na Educação de Jovens e adultos, na Educação Inclusiva, na Educação Infantil e Educação Tecnológica) mencionados na citação de Paro (2005), evidenciamos no currículo do curso que alguns deles foram significativamente contemplados e outros ignorados. Os núcleos temáticos ocorreram no PROBÁSICA por meio de disciplinas intituladas de seminários.

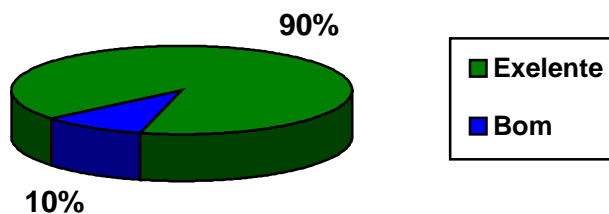
O primeiro dos seminários que ocorreu no Programa de Parnamirim foi o de gestão⁵⁸

⁵⁸ Para leituras aprofundadas sobre o tema gestão escolar ler: Cabral Neto (1998), Cabral Neto (2000), Demo (1994), França (2001) e Libâneo (2004).

escolar. A importância de se desenvolver uma discussão sobre gestão escolar ocorre, pois, tal debate amplia o pensamento crítico-reflexivo dos alunos-professores, nomeadamente no que diz respeito à compreensão de que é imprescindível à escola uma gestão que possibilite a auto-avaliação, a identificação de seus principais problemas, a definição de seus objetivos e metas, a participação da equipe escolar e da comunidade a que serve. Dessa forma, almeja-se redimensionar a prática político-pedagógica dos discentes, no espaço escolar e na comunidade, por meio da operacionalização dos conhecimentos adquiridos na disciplina.

Os sujeitos da pesquisa reconheceram como demasiadamente significativa a disciplina gestão escolar para o embasamento teórico.

GRÁFICO 5
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DAS
DISCUSSÕES CURRICULARES SOBRE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A GESTÃO
ESCOLAR



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Nota-se que noventa por cento (90%) dos entrevistados consideraram excelentes a contribuição da disciplina para a formação inicial.

A disciplina de gestão escolar envolveu no PROBÁSICA atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle com um acréscimo de discussão

filosóficas e políticas, sendo estas últimas importantes para distinguir a gestão escolar do simples conceito de administração que visa o princípio da qualidade total e impõe a figura do administrador como autoridade presente na escola (DEMO, 1994).

Enfatizando a importância da gestão escolar pelos cursistas, a fala de um deles assim encena:

Nessa oportunidade iniciamos a construção do PPP das escolas e internalizamos conceitos importantes como gestão democrática, participação, formação de conselhos, entre outros. No entanto, ao Rede municipal e estadual de Parnamirim nunca esteve nem está aberto para que pratiquemos tais conhecimentos (VÊNUS, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal).

Observa-se na exposição anterior mais uma realização que aproxima a experiência do PROBÁSICA de Parnamirim da proposta de formação profissional. Isso fica claro no esforço do curso em se achegar ao contexto das escolas dos alunos-professores por meio da elaboração de seus PPPs. Todavia, para se enquadrar no âmbito total da formação profissional tal aproximação deveria ser uma constante em todas as disciplinas do curso e não ocorrer pontualmente no currículo.

Um segundo núcleo temático privilegiado no Programa de formação de Parnamirim foi a Educação Tecnológica. Tais estudos foram efetivadas por meio de um seminário de 90 horas e de um curso de extensão de 30 horas.

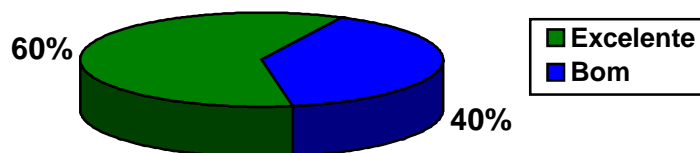
Nessas oportunidades estudou-se sobre a utilização de recursos para o desenvolvimento de múltiplas linguagens (TV, som, fotografia, museu) e desenvolveu-se um filme sobre uma sala de aula (MARTE, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal).

Na atual realidade do sistema educacional brasileiro a ênfase no processo de qualificação do professor associa-se ao uso de poderosos instrumentos tecnológicos. Por um

lado, o avanço de tais recursos possibilita ao ensino um contingente expressivo, por meio de expedientes como rádio, televisão, computador, entre outros meios educacionais a distância; por outro, tal modelo diferencia-se muito da modalidade presencial em sala de aula devendo ser operacionalizado de modo científico e didático para que o processo ensino-aprendizagem não seja afetado negativamente dada a eminente racionalidade técnica que o manuseio de tais aparelhos suscita.

Apesar de se constituir um aspecto forte a preocupação do PROBÁSICA de Parnamirim com o domínio tecnológico, entendemos que a ampliada carga-horária dispensada a essa área do saber inviabilizou que outras discussões pedagógicas, imprescindíveis à formação do pedagogo, fossem operacionalizadas. Tal ênfase nos assuntos tecnológicos corrobora com as prescrições dos organismos internacionais e com a política de formação designada pelo governo brasileiro em que se propugna o culto ao desenvolvimento tecnológico para atender às necessidades da reestruturação do capital. Assim, vejamos no gráfico, a seguir, a avaliação dos professores sobre os conteúdos relacionados à tecnologia educacional.

GRÁFICO 6
AValiação de Professores Egressos do PROBÁSICA no âmbito das
Discussões Curriculares sobre Conteúdos Específicos para a
Educação Tecnológica



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Dentre os entrevistados 60% consideraram excelente a contribuição da disciplina

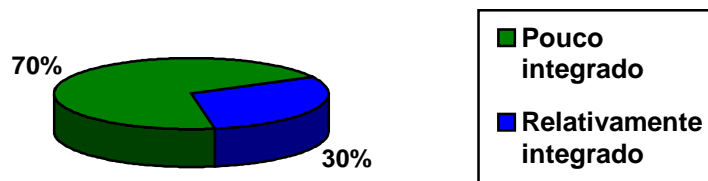
educação tecnológica para seu exercício de trabalho, enquanto que 40% consideraram boa.

Vale ainda ressaltar que, a racionalidade técnica fica subtendida nessa proposta de formação pela ausência de mecanismos de integração entre as diferentes disciplinas que compõe a conjuntura curricular e pela sua frágil aproximação com o entorno social. Isso fica evidente pois para 70% dos entrevistados o curso foi pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligaram.

O currículo formativo para suscitar um conhecimento profissional significativo deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem ao professor em serviço integrar e relacionar os conceitos e os procedimentos contemplados nas diversas disciplinas do currículo (LIBÂNEO, 2005).

Sobre a integração das disciplinas curriculares, o gráfico número 7 que se segue demonstra um alto índice de insatisfação com a intenção das disciplinas pelos cursistas entrevistados.

GRÁFICO 7
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DA
INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS CURRICULARES DO CURSO DO PROBÁSICA



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/2004.

De acordo com os professores entrevistados, 70% consideraram o currículo do PROBÁSICA relativamente integrado e 30% o considerou pouco integrado.

A interdisciplinaridade é um modo de se trabalhar o conhecimento buscando uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar do currículo. Com a articulação de disciplinas, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada dos conceitos científicos e da realidade, que tantas vezes aparece fragmentada nos meios que dispomos para conhecê-la (PIMENTA, 2005).

Podemos conceituar a interdisciplinaridade como um princípio que questiona a segmentação dos diferentes campos de conhecimento. Com efeito, busca esse fundamento, os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas, numa abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas.

O terceiro núcleo temático cursado por meio de seminário no PROBÁSICA de Parnamirim foi a Educação Inclusiva⁵⁹. Tal saber foi contemplado em um seminário de 45 horas.

Graças ao auxílio de ciências como a Pedagogia, Psicologia, e a Sociologia emergem novos conhecimentos que por meio de programas e técnicas que têm possibilitado o desenvolvimento de portadores de necessidades especiais. Nos tempos atuais a excepcionalidade não é mais sinônimo de doença e sim uma condição. Todavia, é importante deixar claro que diagnosticar, acompanhar e avaliar o processo de educação inclusiva requer uma sólida formação que forneça as matizes científicas e pedagógicas necessárias para tal realização.

Partindo dos reconhecimentos evidenciados, entendemos que a carga-horária e as próprias limitações das condições institucionais do PROBÁSICA concorreram para que o estudo da educação inclusiva no pólo de Parnamirim fosse insuficiente no que tange o alcance da competência prática do professor para o atendimento desse corpo discente. Sobre

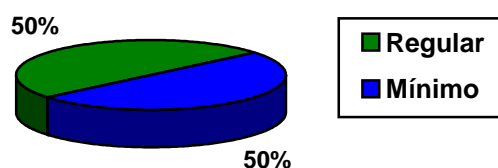
⁵⁹ Para leituras sobre o referido tema ler: Dibas (2004).

essa problemática é pertinente o seguinte depoimento:

Apesar de termos ido até uma instituição especializada numa aula de campo, o tempo da disciplina foi por demais insuficiente para que nossa prática com essa clientela seja boa. Isso até hoje me angustia pois alunos especiais sempre estão presentes em minha sala de aula e eu não sei como ensinar. Inclusive, as escolas de Parnamirim foram as primeiras do Rio Grande do Norte a incentivarem o acesso da criança especial na escola regular, entretanto, esqueceram -sede capacitar o professor para atuar com essa realidade. Assim, agente finge que ensina e eles fingem que aprendem (URANO, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal – grifos nossos).

Sobre as discussões relativas ao tema educação inclusiva ver o gráfico 8

GRÁFICO 8
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DA
INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

De acordo com a pesquisa, 50% dos professores egressos entenderam que o debate sobre educação inclusiva foi regular no que tange sua contribuição para a prática escolar e os outros 50% afirmaram que tal contribuição foi mínima.

A constatação de que no PROBÁSICA o conteúdo de educação inclusiva foi contemplado de modo regular e mínimo distancia visceralmente o PROBÁSICA da proposta de formação profissional haja vista que esse Programa não deu conta de preparar satisfatoriamente o professor para seu exercício docente.

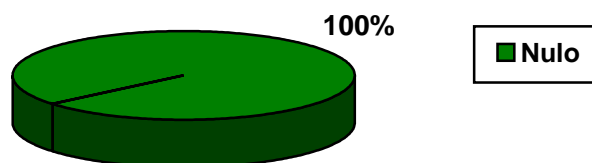
Um quarto seminário que deveria ter sido contemplado no curso do PROBÁSICA

refere-se ao tema educação de jovens e adultos⁶⁰.

Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais apropriados às suas condições de vida. Os jovens e adultos merecem ter acesso a uma aprendizagem motivadora e contextualizada. Isso garantirá a progressão nos estudos.

Na verdade ser professor da educação de jovens e adultos é romper com o modelo de instrução tradicional. Isso implica desenvolver uma competência pedagógica especializada, pois nesse processo o professor precisa de saberes específicos para acompanhar as interações, os avanços e recuos dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público dessa modalidade educacional.

GRÁFICO 9
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DA
INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

A totalidade dos professores entrevistados (100%) responderam ter sido nula as contribuições do PROBÁSICA para as discussões específicas sobre o corpo discente de jovens e adultos.

⁶⁰ Para estudos ampliados sobre o tema ler: Ribeiro (1998).

A ausência dessa disciplina para nós foi um prejuízo muito grande, pois hoje muitos da nossa turma ensinam na educação de jovens e adultos e por não terem tido acesso aos saberes próprios dessa área trabalham com essa clientela como se fossem crianças, inclusive, no município, os índices de fracasso e evasão mais preocupantes se referem a essa modalidade de ensino (JÚPITER, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal – grifos nossos).

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa.

A representação social concebe a educação de jovens e adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva neoliberal de ajuda emergente aos mais pobres, de caridade e “Renda Mínima” para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia essa modalidade de ensino de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina.

Um quinto tema que também constitui um importante núcleo temático na formação do pedagogo é a Educação Infantil⁶¹.

As preocupações com formação profissional para a educação infantil surge com as motivações instauradas após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394/96) e a Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inserem a criança de 0 a 5 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e,

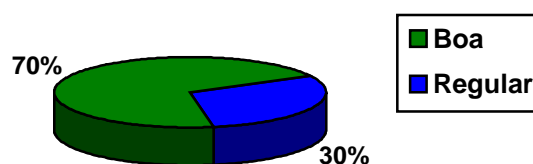
⁶¹ Para maior compreensão sobre o tema educação infantil, ler Kishimoto (1999).

conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária. A urgência em integrar o cuidado e a educação, buscando dar continuidade à formação da criança em instituições diversas como: creches, pré-escolas, classes de alfabetização, centros de educação infantil, centros de recreação, casas de infância, entre outras, desnuda a premência de reformas institucionais e preparo dos profissionais para atuar com essa modalidade de ensino.

A disciplina sobre educação infantil teve uma professora muito boa, inclusive fomos até a escola modelo “NEI”, na UFRN. No entanto, só uma disciplina sobre esse conteúdo foi muito pouco, pois ficamos muito na discussão histórica da área e pouco avançamos no que diz respeito ao ensino para esse nível. Nessa modalidade, assim como a EJA, tem muitos pedagogos que egressaram do PROBÁSICA e que hoje trabalham com esse segmento sem ter tido acesso ao conhecimento científico necessário para o ensino (SATURNO, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal).

Analisando a contribuição do PROBÁSICA no âmbito da formação profissional para a educação infantil concluí-se que a disciplina obteve uma carga horária de 90 horas.

GRÁFICO 10
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA NO ÂMBITO DA
INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Dentre os entrevistados, 70%, acharam boas as informações da disciplina para o exercício profissional e 30% acharam regular no que concerne a contribuição para a prática.

A educação infantil é alvo de preconceitos arraigados na tradição brasileira, como a

de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado como ocorre em outros níveis escolares. Tal representação demonstra o desconhecimento da natureza humana e sua complexidade, especialmente o potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

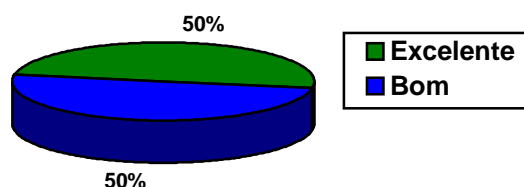
No caso do PROBÁSICA, a avaliação pontuada até essas linhas pelos professores egressos entrevistados assinala que as bases teóricas para construção do conhecimento pedagógico especializado foram significativas em alguns momentos do currículo como no caso das discussões sobre os fundamentos gerais da educação, a didática fundamental do ensino, a gestão escolar e a educação tecnológica. Todavia, observa-se, em outros momentos, que as entrevistas dos pedagogos egressos destacam críticas em relação ao curso, notadamente no que se refere à veiculação dos conhecimentos específicos relacionados às discussões sobre: os ensinamentos das metodologias específicas das séries iniciais, a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a educação infantil, a prática de ensino e a desarticulação das disciplinas que compunham o currículo do curso.

Grande parte da avaliação positiva do PROBÁSICA, em que os entrevistados atribuíram os conceitos entre excelente e bom, se deu, sem dúvida, em função da competência intelectual e didática dos professores ministrantes das disciplinas operacionalizadas no curso.

No PROBÁSICA, do Estado do Rio Grande do Norte, foi possível, professores Doutores ministrarem aulas nos interiores mais longínquos da capital. Reconhecemos que isso é salutar e temos que valorizar essa iniciativa, pois, em contextos históricos próximos, a formação dos professores era muito difícil, inclusive em Natal, capital do Estado. Sobre essa constatação, a análise do gráfico 11, abaixo, demonstra o seguinte posicionamento.

GRÁFICO 11

AVALIAÇÃO PELOS PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DO NÍVEL ACADÊMICO DO PROFESSOR MINISTRANTE DO CURSO



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Na opinião dos professores egressos do PROBÁSICA, a variação entre os conceitos excelente (50%) e bom (50%), realça o reconhecimento no que tange a qualidade do nível do corpo docente do curso operacionalizado em Parnamirim.

O professor comprometido com a formação profissional deve intervir a partir das demandas das instituições a que pertencem os alunos-professores com o objetivo de ajudar a resolver os problemas profissionais que lhes são próprios. Suas eventuais contribuições formativas devem estar subordinadas à problemática específica mediante uma negociação prévia, envolvendo o professor em um processo de compromisso de reflexão na ação (RAMALHO, 2003).

A relação professor-aluno na formação do professor tem sentido quando se parte da igualdade, da colaboração, fornecendo ajuda e apoio, participando com os professores e refletindo sobre sua prática. Isso significa ensinar que o professor deve partir de uma realidade determinada e buscar soluções para as situações problemáticas que a prática suscita.

A avaliação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas e de diagnóstico, a comunicação, o favorecimento da tomada de decisões e o

conhecimento da informação são temas-chave na mediação da formação do professor (RAMALHO, 2003).

GRÁFICO 12
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA RELACIONADA ÀS
MODALIDADES DIDÁTICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES MINISTRANTES



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

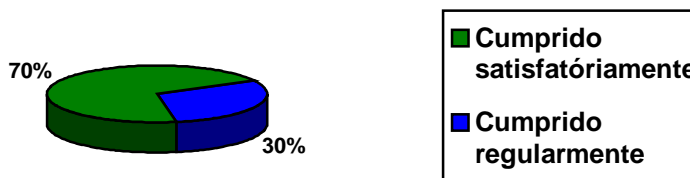
De acordo com 70% dos entrevistados, a estratégia didática mais utilizada no decorrer do curso de Pedagogia em Parnamirim foram aulas expositivas. Vale ressaltar também que os sujeitos da pesquisa realçaram que os momentos expositivos sempre suscitaram problematizações juntamente com os alunos.

O papel do professor formador do PROBÁSICA relaciona-se com o papel do professor formador na perspectiva da formação profissional. Nessa linha, o papel do professor universitário tem sentido quando é um especialista que se aproxima das situações problemáticas da prática educativa dos professores, assume uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda, apoio e participa com os professores, refletindo sobre sua prática. Isso significa que o professor ministrante deve ajudar a diagnosticar os obstáculos que os professores em formação encontram para chegar a sua "própria solução contextualizada" (IMBERNÓN, 2004).

Apesar de terem assumido um novo espaço profissional, diferenciado das condições proporcionadas pelo Campus Central de Natal, os professores ministrantes do PROBÁSICA de Parnamirim, enquanto intelectuais comprometidos com a prática, envolveram-se em um trabalho de inovação das práticas educativas nas quais eles também experimentaram e

aprenderam com os contextos de ensino-aprendizagem.

GRÁFICO 13
AValiação de Professores Egressos do PROBÁSICA com Relação aos Professores Ministrantes no que se refere ao Cumprimento dos Programas e sua Relação com a Prática



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/2004.

No que se refere ao cumprimento dos programas de ensino, a grande maioria dos entrevistados (70%) afirmaram que a maior parte dos professores universitários do PROBÁSICA de Parnamirim cumpriram satisfatoriamente o conteúdo programático. Isso é um indicativo da seriedade com que os docentes se envolveram com o curso de formação inicial.

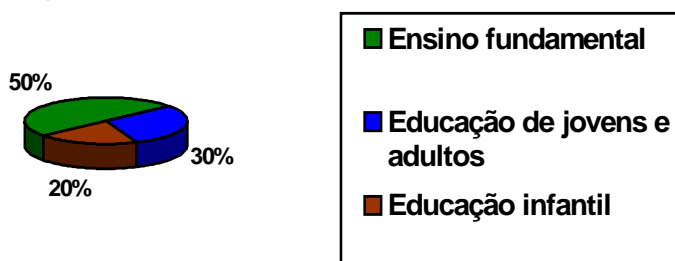
Para finalizar as análises da dimensão curricular constituintes da formação inicial operacionalizada pelo PROBÁSICA merece ressaltar que contrariando as constatações positivas sistematizadas em vários gráficos, algumas limitações devem ser realçadas.

As informações presentes no Projeto Político-Pedagógico do PROBÁSICA e as falas de Mercúrio, Vênus, Marte, Terra, Urano, Júpiter e Saturno assinalam que a estrutura curricular desse Programa de formação em serviço aproxima-se demasiadamente da proposta de formação do Campos 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, nem muito menos proporciona a integração curricular do mesmo.

Ainda na esfera das limitações do Programa merece ressalva a constatação da forma frágil com que se contemplou os núcleos temáticos referentes a educação infantil, a educação de jovens e adultos e a educação inclusiva ao longo do curso.

Vê-se no gráfico 14 que 20% dos egressos entrevistados se encontram em salas de educação infantil, 30% se encontram em salas de educação de jovens e adultos e 50% trabalham com ensino fundamental.

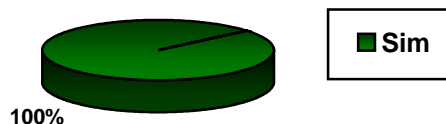
GRÁFICO 14
AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA RELACIONADO ÀS MODALIDADES DE ENSINO QUE ATUALMENTE VINCULADOS NAS ESCOLAS



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Todavia, cabe demarcar que reconhecer essas dificuldades não significa desconsiderar a contribuição do programa para a atualização dos professores-alunos pois apesar das limitações, a iniciativa do PROBÁSICA destaca-se por possibilitar o acesso a fundamentação teórica. É importante destacar que o público do Programa eram professores, formados em cursos de nível médio, há bastante tempo, que não tinham acesso aos conhecimentos científicos sobre o processo de ensino, sobre os conteúdos curriculares e suas novas abordagens.

GRÁFICO 15
AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DA REALIZAÇÃO PESSOAL EM FUNÇÃO DO CURSO SUPERIOR



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Os entrevistados em sua totalidade (100%) demonstraram-se pessoalmente realizados por terem concluído um curso superior por meio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Apesar de todo o meu sofrimento e das dificuldades do curso eu me sinto extremamente realizada por estar formada. Nunca pensei que com minha idade e morando no interior eu fosse conseguir esta conquista que era um sonho (SEDNA, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal) .

Realçamos, ainda, como aspectos relevantes dessa formação inicial os avanços na relação professor/aluno, a seriedade e o compromisso dos professores formadores e o pertinente desenvolvimento das disciplinas: fundamentos gerais da educação, didática fundamental, gestão escolar e educação Tecnológica.

4.1.2 A formação inicial do PROBÁSICA e sua dimensão institucional

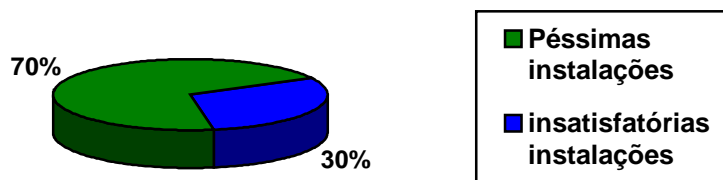
Uma sólida formação conceitual, procedimental e atitudinal são elementos centrais, mas não únicos, para o desenvolvimento profissional do professor.

A nosso ver, a profissão docente é afetada por diversos fatores como: o salário, o clima de trabalho das escolas, a qualidade pedagógica e científica da formação e, inclusive, as condições físicas das instituições formadoras que devem assegurar a conveniência necessária à formação, a carreira docente, entre outras.

Tais observações são importantes dado que é preocupante a constatação das frágeis condições institucionais disponibilizadas para realização do curso de Pedagogia no

PROBÁSICA de Parnamirim.

GRÁFICO 16
AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA RELACIONADA ÀS
INSTALAÇÕES FÍSICAS UTILIZADAS PELO PROGRAMA



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/2004.

Conforme se evidencia, 70% dos entrevistados afirmaram que as salas de aula eram pessimamente instaladas, sendo: mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado e pequenas em relação ao número de alunos. E, 30% apontaram para instalações insatisfatórias, sendo: mal iluminadas, pequenas e com mobiliário razoavelmente adequado.

Isso traduz que pode-se realizar uma significativa formação e se deparar com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização do professorado porque a melhoria dos fatores mencionados não está suficientemente garantida.

Diante dessa constatação, fica a impressão de que no aspecto institucional o modo como foi operacionalizado o Programa suscita conotações tecnicistas, definido-a apenas como uma atividade ou um processo para a melhoria das habilidades e atitudes da realização dos professores. Tal desrespeito com a formação docente implica na concepção de que com qualquer recurso e intenção sistemática pode-se melhorar a prática profissional

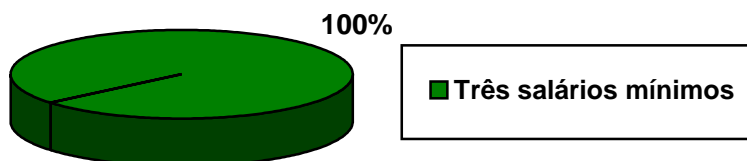
A perspectiva da formação profissional é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam que o professor progrida em sua vida profissional.

A constatação das limitações institucionais apresentadas nas entrevistas aponta para

a ênfase técnica da formação e não para o desenvolvimento de políticas, programas e atividades que conduzam verdadeiramente para a satisfação das necessidades profissionais (TARDIF, 2002).

Sobre os aspectos mencionados cabe revelar outros pontos fracos do PROBÁSICA, um diz respeito a ausência de melhoria salarial para os professores egressos e o outro se refere a ampliada carga-horária de trabalho semanal cumprida pelos professores egressos na oportunidade do curso, o que inviabilizou maiores esforços para uma aprendizagem significativa no curso.

GRÁFICO 17
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DE SUAS
RENDAS MENSAIS DURANTE O CURSO



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

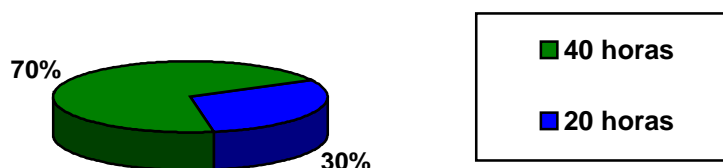
Com relação à questão salarial observa-se que no PROBÁSICA significativa parte dos professores sobrevivia financeiramente com uma média de três salários mínimos. Isso fica evidente nas respostas das entrevistas e questionários, em que 100% dos docentes informaram ganhar até este valor.

Na época o nosso salário por turno era de 340,00 Reais e o salário mínimo 240, 00 Reais. Assim, sem dúvida posso afirmar que a maioria da turma ganhava até 3 salários mínimos (PLUTÃO, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal).

Vale destacar que mesmo depois da graduados e terem cursado uma especialização,

os professores continuam recebendo o mesmo valor dos colegas que também têm vínculo docente na Secretaria Municipal de Parnamirim, mas que só possuem a escolaridade em nível médio. Tais constatações se consubstanciaram nos momentos de observação em campo, bem como na realização das entrevistas e aplicação de questionários para com os professores formados. Uma outra dificuldade evidenciada ao longo do curso foi a excessiva carga-horária de trabalho executada pelos professores ao longo de sua formação.

GRÁFICO 18
CARGA-HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO
PROBÁSICA



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/2004.

De acordo com a pesquisa, 70% dos professores, trabalhavam 40 horas semanais ao longo do curso. E, 30% dos professores trabalhavam 20 horas durante os estudos da graduação.

A questão da extensiva carga-horária cumprida pelos professores em serviço, da mesma forma que os baixos salários, se constituiu em um ponto adverso da formação profissional do PROBÁSICA. Esses fatores corroboram para o entendimento de que em larga escala o Programa de Formação atende aos ditames da ideologia neoliberal que propõe a formação em serviço, aligeirada e com o mínimo de investimento financeiro para tal fim.

A grande maioria da nossa turma dobrava carga horária para sobreviver melhor. Isso nos prejudicava academicamente pois não tínhamos tempo

para aprofundarmos nossos estudos. Além de tudo, vale lembrar que trabalhar com crianças dois expedientes consumia toda a nossa energia (NETUNO, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal).

Diante dessa evidências é importante destacar a compreensão dos teóricos críticos e progressistas da formação profissional ao afirmarem que o professor precisa de novos sistemas de formação, de boas condições de trabalho e de favoráveis meios de aprendizagem para exercer sua profissão. A formação profissional só será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito das condições de sua formação, do seu espaço de trabalho e de seu reconhecimento social.

4.2 O PROBÁSICA e a formação profissional: as atividades de pesquisas pedagógicas em questão

As bases do modelo de formação profissional privilegiam a pesquisa em função de seu potencial possibilitador da ação reflexiva. O modelo de formação pontuado pelos teóricos progressistas 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).

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 os mesmos possam desenvolver suas habilidades na tomada de decisões.

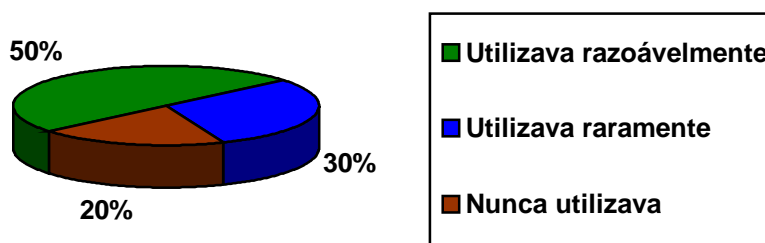
A pesquisa é importante para o professor, pois, por meio dela detecta-se e resolve-se problemas e, nesse contexto, o profissional cresce como indivíduo. Inicialmente, essa competência deve ser desenvolvida no professor ao longo do processo de formação inicial.

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).

Considerando o PROBÁSICA de Parnamirim 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 utilizaram a biblioteca do Programa.

O gráfico a seguir aponta que, apesar de tímida, houve uma utilização da biblioteca por parte dos professores em formação.

GRÁFICO 19
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DA
FREQÜÊNCIA JUNTO À BIBLIOTECA DO PROGRAMA



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

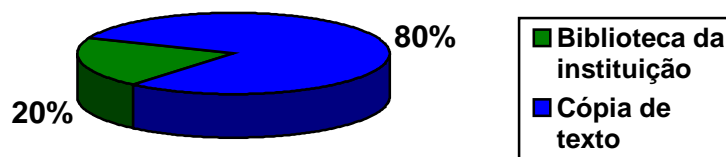
De acordo com a pesquisa 50% dos professores-alunos utilizavam razoavelmente a biblioteca, 30% a utilizavam raramente e 20% nunca a utilizaram.

Certamente, se as precárias condições institucionais não se constituíssem em um contundente obstáculo para a formação do PROBÁSICA de Parnamirim, a atividade de pesquisa por meio de visitas à biblioteca teria sido mais positiva. Tal constatação ganha

força com o depoimento: “A biblioteca era escura, apertada e não tinha todos os livros que nós precisávamos” (VÊNUS, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal).

Um outro aspecto refere-se às fontes que os professores egressos consultaram com mais frequência nas atividades de pesquisas propostas pelas disciplinas curriculares do PROBÁSICA.

GRÁFICO 20
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA SOBRE AS
FONTES DE PESQUISAS CONSULTADAS DURANTE O CURSO



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Sobre as fontes que os professores egressos consultaram ao longo do curso, 20% dos professores informaram ter recorrido ao acervo da biblioteca do curso, ao passo que 80% dos entrevistados mencionaram ter restringido sua pesquisa ao texto adotado pelo professor ministrante.

A cópia do texto adotado pelo professor formador foi a fonte mais consultada nos contextos de pesquisas do PROBÁSICA. De acordo com os entrevistados isso foi um transtorno no curso, pois, Parnamirim não possuía demandas significativas no que diz respeito aos serviços de copiadoras. Isso significava demora na entrega da reprodução de material e um alto custo para se ter acesso aos textos (VÊNUS, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, INFORMAÇÃO VERBAL).

Segundo o coordenador a dificuldade de livros na biblioteca se deu em função da demora da FUNPEC na entrega do acervo bibliográfico solicitado para o curso do semestre. Além disso foi realçada a queixa de que com frequência a FUNPEC também atrasava no repasse do pagamento dos professores ministrantes. Diante dessas constatações, reforçamos nossa convicção de que tal política de formação, apesar de ser contraditória, e em alguns aspectos caracterizar-se como positiva, em larga escala cumpre os ditames dos organismos internacionais e da conservadora política de formação nacional em que a valorização do professor se dá sob o manto dos mínimos investimentos.

A principal contribuição do fundamento da pesquisa é que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções (TARDIF, 2002).

Desse ponto de vista, a formação possibilita uma ação baseada tanto na aquisição de conhecimentos teóricos, como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise, reflexão, crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de técnicas e reformulação de projetos, entre outras.

As ações de pesquisas pedagógicas tendem a um processo de participação inerente a situações problemáticas que não podem ser levadas a cabo apenas mediante uma análise teórica da situação em si. A situação observada deve ser reinterpretada no sentido de que precisa de uma solução, ou seja, deve produzir-se uma modificação na realidade (TARDIF, 2002).

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender um com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. A partir dessa prática os problemas das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores

reflitam sozinhos, ou com os colegas, sobre os obstáculos que os afetam.

A eleição da pesquisa como base para a formação parte da constatação de que, nas condições de dinâmica contínua da instituição escolar, os professores devem analisar a condição de incerteza e complexidade que caracteriza sua profissão e devem renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de modelo imposto (IMBERNÓN, 2004).

4.3 O PROBÁSICA e a formação profissional: um olhar sobre sua relação com a formação continuada

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, as reuniões pedagógicas, grupos de estudo, troca de idéias sobre o trabalho, até os cursos ministrados pelas secretarias da educação, congressos, capacitação de professores a distância, entre outras atividades (LIBÂNEO, 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 para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-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).

É no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional, teórico, intuitivo ou formal se torna real e explícito. Essa realidade do exercício

profissional é fundamental na internalização de conhecimentos pedagógicos e, como se dá em um cenário complexo, as situações problemáticas que surgem nele não são apenas instrumentais, já que obrigam o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação, muitas vezes única e irrepetível (IMBERNÓN, 2004).

O contato com a prática educativa, o conhecimento científico se vê 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 as articulações que deveriam ocorrer para se assegurar a formação profissional. No processo de coleta de dados para a efetivação desta pesquisa observamos que, do PROBÁSICA, bem como, posteriormente, a e...s da Secretaria Municipal de Educação no sentido de... professor.

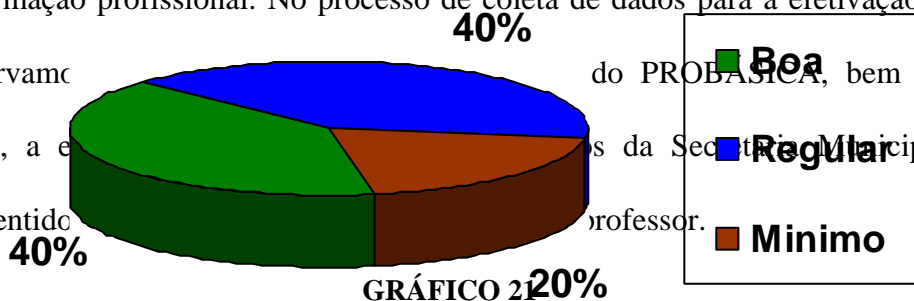
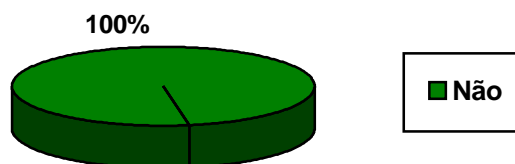


GRÁFICO 2
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DA SISTEMÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Tendo em vista as inúmeras contribuições que a formação continuada possibilita para a formação do professor, o aporte teórico que fundamenta a perspectiva da formação profissional defende que esse processo ocorra concomitante à formação inicial.

É lamentável que a articulação entre formação inicial e formação continuada tenha inexistido no processo de valorização do magistério dos docentes do município em análise. Não existe formação profissional quando a formação permanente é inviabilizada pois suas características fundamentadas no aprender continuamente para a colaboração, participação, análise, experimento, avaliação e modificação juntamente com outros colegas ou membros da comunidade, são imprescindíveis para a *práxis* do professor.

4.4 O PROBÁSICA e a formação profissional: a realização de pesquisas colaborativas em foco

A pesquisa colaborativa refere-se às atividades desenvolvidas pelos professores formadores por meio de seus estudos avançados nos contextos das universidades. Através da pesquisa colaborativa os professores universitários atuam como "assessores praticantes-pesquisadores" ou "assessores acompanhantes". Tais assessores devem ser capazes de trabalhar lado a lado com os professores de escolas na busca de novas soluções, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas também possuir uma perspectiva reflexiva e crítica sobre o cotidiano escolar (TARDIF, 2002).

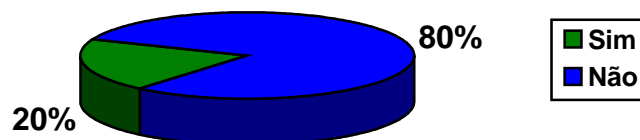
O professor formador-pesquisador não deve realizar tarefas de especialistas infalíveis. A importância da função de assessoria pedagógica, por meio de centro de pesquisas, reside no fato de apontar conhecimentos quando seja necessário para transpor um obstáculo diagnosticado no contextos de organizações escolares.

O professor formador-investigador realiza um papel de produtor de conhecimentos e de mediador de conhecimentos para que o mesmo professor em formação se aproprie dele e os interiorizem, seja no contexto da formação inicial ou mesmo na realização da formação continuada, com a finalidade de solução de situações práticas.

A formação para ser profissional precisa de assessores capazes de desenvolverem 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 dar soluções genéricas para os 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 desenvolverem uma ação de assessoria centrada nas escolas da rede Municipal de Parnamirim.

GRÁFICO 22
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DE PESQUISAS COLABORATIVAS CENTRADAS NAS ESCOLAS



Fonte: Entrevista com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

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.

Estes 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 1^a a 4^a série e a educação infantil e a formação dos especialistas nos cursos de pedagogia (FREITAS, 2002).

Posteriormente à LDB, o Decreto N^o 2.032, de agosto de 1997, que alterou o sistema federal de ensino superior e a organização acadêmica das ISE, regulamenta essa nova instituição e seu lugar no "concerto" do Ensino Superior brasileiro. O Decreto estabelece que as Instituições Superior de Ensino podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (FREITAS, 2002).

Com as distinções mencionadas e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre *universidades de ensino* e *universidades de pesquisa*, mantida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de qualidade duvidosa, segundo a própria hierarquização formulada pelo (FREITAS, 2002).

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, pelo Parecer N^o 115/99 da

Câmara de Ensino Superior do CNE, deixa clara a concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma *instituição de ensino* de caráter técnico-profissional.

As implicações dessa forma de organização do Ensino Superior para a formação dos profissionais da educação têm sido anunciadas e denunciadas pelas diferentes entidades acadêmicas: ANFOPE, ANPED, ANPAE, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, quanto por estudiosos da área, notadamente por se tratarem de instituições que apresentam-se dissociadas de centros de pesquisas (Kuenzer, 1998).

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 ISEs, pode-se identificar uma situação discriminatória em relação aos cursos de graduação efetuados em universidades.

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.

Outra característica discriminatória com relação à formação do professor das séries

iniciais é a exigência de qualificação do corpo docente, 10% de mestres e doutores, que contrasta com a exigência de qualificação nas universidades, 30% de mestres e doutores, caracterizando uma desqualificação dos formadores de professores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições (FREITAS, 2002).

As diretrizes curriculares que orientam a elaboração dos currículos e os estudos das ISE 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 *apud* AGUIAR, 1999).

Tais características 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.

4.5 O PROBÁSICA e a formação profissional: o exercício da profissão docente ao longo do curso

A escola é o lugar em que por excelência ocorrem os processos de aprendizagem e de formação profissional. Podemos, pois, compreender a escola como uma comunidade de aprendizagem, no sentido de que as pessoas aprendem com as organizações e as organizações aprendem com as pessoas, num sistema de interações baseado no compartilhamento de objetivos, valores e práticas (PIMENTA, 2005).

Nessa perspectiva, o exercício da profissão é visto como 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.

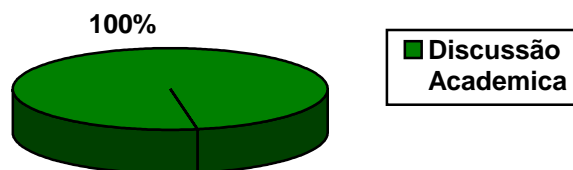
A formação centrada na escola, ou seja no exercício profissional, envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores-alunos para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem para a sala de aula e para as escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas.

A formação profissional por considerar o contexto do exercício profissional propõe mais que uma simples mudança no paradigma da formação. Não propõe apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica,

valores, atitudes, crenças, com base na redefinição dos conteúdos e estratégias metodológicas (TARDIF, 2002).

Tomando o caso do PROBÁSICA para análise em relação à consideração do exercício do trabalho dos professores em serviço, registra-se outra fragilidade acentuada do curso de formação.

GRÁFICO 23
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES EGRESSOS DO PROBÁSICA ACERCA DA
ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL, AS DISCUSSÕES ACADÊMICAS E O
COTIDIANO ESCOLAR



Fonte: Entrevistas com professores egressos do PROBÁSICA. Parnamirim/ RN - 2004.

Os entrevistados (100%) pontuaram em sua totalidade que a sistemática do PROBÁSICA não veiculou contundentes articulações com o contexto das escolas em que os alunos-professores trabalhavam, restringindo-se, quase que na totalidade do curso às discussões acadêmicas como se constituíssem um fosso com as práticas profissionais.

A instituição deve ser vista como um espaço apropriado para o desenvolvimento e a formação docente.

O único momento em que os professores se aproximaram de nossas escolas foi na prática de ensino, no fim do curso, mesmo assim foi só para nos observar (JÚPITER, PROFESSOR EGRESSO DO PROBÁSICA DE PARNAMIRIM, 2004, informação verbal).

O professor é sujeito e não objeto de formação. Isso significa que o profissional da educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática e isso deve ser considerado nos diversos eixos (formação inicial, formação continuada, pesquisa pedagógica e pesquisa colaborativa) que compõem a formação profissional, especialmente quando essa formação é operada com professores em serviço como é o caso do PROBÁSICA.

5. CONSIDERAÇÕES

Na década de 1990, a temática “Formação de Professores” assume grande destaque nas agendas governamentais dos países da América Latina. Essa ênfase tem sua origem na realidade indicada pelos diagnósticos, sobre a situação da formação docente nesse continente, que retratam um quadro de carência na área da formação docente. Diante desse cenário delineado, os governos desses países, em articulação com os organismos internacionais, concebem um conjunto de políticas para intervir na formação de professores. Cabe evidenciar que, nesse contexto, os organismos internacionais argumentam que a educação é condição fundamental para que os países possam competir no mundo globalizado.

No âmbito dessa política, o professor passa a ser considerado como peça fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica, sendo, portanto, responsável pelo êxito ou fracasso da aprendizagem do aluno.

No Brasil, particularmente, a temática da formação de professor ganha destaque nas políticas governamentais, tendo em vista a grande quantidade de professores leigos que atuavam no sistema de ensino.

Nesse contexto, o governo lança mão de um conjunto de estratégias, como por exemplo, educação a distância e a capacitação em serviço para a formação de professores. Dentre as políticas, desenhadas seguindo dos orientações dos organismos internacionais, merece destaque o Banco Mundial e o FMI que enfocam a premissa do atendimento em massa com o investimento de “Renda Mínima” e a preparação de mão-de-obra para o mundo do trabalho.

A política pública de formação de professores propugnada no Brasil possibilita uma variedade de cursos com carga-horária reduzida e com variedade de currículos que, no geral, não consubstancia a formação profissional.

A sistemática de formação de professores implantada no contexto da reforma educacional, mais especificamente no que tange os seguintes documentos: 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 (1996), Plano Nacional de Educação do Governo Federal (2001 – 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais (1998); Referenciais para a Formação de Professores (1999) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (1996), tem se constituído em uma estratégia do governo para melhorar os índices de professores com nível superior no Brasil. As novas exigências que estão postas para os professores demonstram a sua importância para a qualidade da educação básica, como elemento indispensável para reverter o frágil quadro dessa modalidade de ensino.

Todavia, apesar das limitações das propostas, as políticas de formação docente implantadas a partir de 1990, no Brasil, possibilitaram aos municípios e estados da federação desenvolverem cursos de formação para professores leigos já em atuação nas redes públicas de ensino.

Formados em nível médio, há mais de 10 anos, os professores, na sua maioria, pautavam a sua ação pedagógica em conhecimentos pouco atualizados e em metodologias tradicionais de ensino. Diante de tais condições, tinham poucas possibilidades de refletir sobre a dimensão de sua prática pedagógica e sobre as condições concretas nas quais essa prática se realizava. A ausência desse preparo dos professores é considerada uma das causas da baixa produtividade do sistema escolar, refletida nos altos índices de repetência e evasão

e na pouca participação desses profissionais nas decisões da escola.

Diante dos resultados elencados pelos professores-cursistas, fica evidente o descontentamento da maioria dos educadores em torno dessa política, tanto em relação aos objetivos anunciados, quanto às estratégias e à forma com que vêm sendo implementada. O terreno da crítica à política educacional de formação docente no Brasil é extenso, notadamente em função de que a retórica do governo apresenta estreita proximidade com os discursos elaborados por técnicos de organismos multilaterais, empresários, entre outros.

Sobre as constatações das estratégias neoliberais consubstanciadas na política de formação de professores, é nosso interesse, nessa dissertação, realçar as contribuições de estudiosos e pesquisadores (GAUTHIER, 1997; GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; RAMALHO, 2003; SCHÖN, 1994; SCHÜTZ, 1987; 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 a um modelo profissional que oriente os processos formativos.

Os estudos e pesquisas dos teóricos sobre a formação de professores assinalam que, para a realização da formação profissional, faz-se necessário considerar e articular cinco eixos fundamentais, quais sejam: a formação inicial, o exercício profissional, a formação continuada, a pesquisa pedagógica e a pesquisa colaborativa (TARDIF, 2002; VIEIRA, 2002). Para estes estudiosos, desconsiderar um desses eixos limita o alcance da formação profissional do professor. Sendo assim, somente por meio da complexa articulação totalitária desses eixos, é que essa meta se torna possível.

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 significativamente teoria e prática.

Apesar das contribuições teóricas dos pesquisadores da formação profissional, as demandas provenientes do modo de produção vigente parecem encantar, mais, aos formuladores da política nacional de formação de professores. Nesse esteio, coloca-se a centralidade no papel do professor, como ator principal para a expansão do ensino fundamental. Isso se comprova por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, N.º 9.394/96, que determina a adoção de mecanismos com vistas a habilitar os professores para atuarem na educação básica.

Para operacionalizar essa política, vem sendo desenvolvida, em todos os Estados da Federação, um conjunto de experiências de formação de professores. A experiência em desenvolvimento no Rio Grande do Norte insere-se, portanto, no âmbito dessa política de formação.

O PROBÁSICA é um desses programas que, no Estado do Rio Grande do Norte, já formou mais de 4000 professores, atendendo a mais de 150 Municípios existentes no Estado.

As avaliações realizadas sobre esse Programa no Município de Parnamirim evidenciam limites e avanços. Dentre os limites realçamos: a) o não cumprimento, por parte das prefeituras, de cláusulas dos convênios, principalmente na questão do repasse dos recursos; b) a ingerência político-partidária, principalmente na época de eleição; c) a situação legal dos professores-alunos; d) mudanças dos prefeitos; e) paralisação dos cursos quando os recursos demoram a ser repassados; f) a burocracia da Universidade e da executora dos convênios; g) ausência de melhoria salarial para os concluintes, h) ampliada carga-horária de trabalho semanal cumprida pelos professores egressos na oportunidade do curso, i) frágeis condições institucionais disponibilizadas para realização do curso de

Pedagogia, j) temas relevantes que não foram estudados pelos professores egressos, entre outras.

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 a dinâmica das articulações que deveriam concorrer para se assegurar à formação profissional. Isso significa que a formação profissional não foi 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. 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 o tipo de formação operacionalizada pelo PROBÁSICA coaduna com a proposta que exige a construção de competências para o mundo do trabalho, pois, é essa a orientação das prescrições normativas elaboradas pelo MEC, para a formação do professor.

A realidade de trabalho do professor, ainda, encontra-se perpassada por um conjunto de dificuldades. A ausência de uma política consistente de valorização do magistério tem levado essa carreira a uma deterioração progressiva. Deparamo-nos com uma categoria profissional totalmente desmotivada, desvalorizada, com condições de trabalho inadequadas, baixos salários, e uma formação que não condiz com a proposta de formação profissional.

É inviável formar cidadãos críticos, conscientes e participativos quando não se tem uma formação semelhante. Essas circunstâncias indicam que assumir, teoricamente, um referencial não basta. É necessário o desenvolvimento de políticas de formação que valorizem os professores por meio de uma formação inicial consistente, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, por meio de oportunidades de formação continuada que realmente promovam o seu desenvolvimento profissional, bem como, de uma política de melhoria salarial.

Cabe realçar, todavia, que uma política de valorização do professor deve contemplar não só a capacitação mas também, plano de carreira e salários sempre atualizados e a melhoria das condições de trabalho. Isso inclui uma jornada de trabalho específica para estudos e pesquisa, bem como, galgar outros níveis de ensino, como a Pós-Graduação. Essas condições ainda não estão presentes na vida dos professores envolvidos no PROBÁSICA de Parnamirim.

A perspectiva de formação profissional, por considerar o contexto do exercício profissional, propõe mais que uma simples mudança no paradigma da formação, superando um conjunto de técnicas e procedimentos e sugerindo valores, atitudes, crenças, redefinição de conteúdos, estratégias, protagonistas e os propósitos da formação (TARDIF, 2002).

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 reverem as práticas e as 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 que os professores colaborem 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, torna inviável a utopia da qualidade social na educação.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Wanda Medrado. **"A didática da educação básica de jovens e adultos: Uma construção a partir da prática do professor"**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.

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.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva do professor**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996..

ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel;GRINSPUN, Mirian Paula S.Z.. **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 1999.

ALVES, Nilda. **Formação de professores pensar e fazer**. SP: cortês, 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. RJ: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. X encontro Nacional. **Documento final**. Brasília, 2000. (texto digitado).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

APARECIDA, Maria de Queiroz; FRANÇA, Magna. **Políticas Educacionais: o FUNDEF em questão**. Natal: VIII seminário de pesquisa do CCSA. UFRN, 2002.

ARAGÃO, Wilson Honorato. **Historiando a prática política de formação de professores em serviço da UFRN**. Natal: 2002. Tese (Doutorado em educação) UFRN, 2002.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. SP: Cortês, 1982.

ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópoles, RJ: vozes, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C., 1995.

BARBOSA, Eduardo Fernandes Et.. al. **Gerência de qualidade total na educação**. Belo Horizonte: UFMG, escola de engenharia, Fundação Cristiano Anttoni, 1994.

BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. **Fazer da escola um projeto**. Lisboa: Educa, 1992.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação à distância**. Campinas. São Paulo. Associados. 1999.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3^a. ed. São Paulo. Cortez, 2001.

BOGDAN, ROBERT C.; BIKLEN, Sari K. **Investigatigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Antônio Branco Vasco. Porto/Portugal: Porto Ediyota, 1994.

BORÓN, Atílio. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BORON, Atílio A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia en América Latina. In: KRAWCZK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (Orgs.). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: DF, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Balanço do primeiro ano do FUNDEF**. Brasília., DF. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação Para Todos: Avaliação da Década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Balanço do FUNDEF 1998/2000**. Brasília, DF. 2000. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

BRASIL, Constituição (1988). **Emenda Constitucional n° 14/96**, de 12 de setembro de

1996 Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 6 das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). **Manual de Orientação**. Brasília: DI, 1998.

BRASIL, Lei n° 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (Dispõe sobre o FUNDEF). **Diário Oficial da União (24/12/1996)**, Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto 3.276, de 06/12/1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Diário Oficial da União Brasília: Gráfica do Senado, 7/12/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Parecer CEB n. 4/98. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. **Leis 9.131/95, 9192/95, 9394/96, 9424/96 e Emenda Constitucional n° 14**. MEC/INEP. Brasília: 1997.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento econômico Brasileiro**. 2° ed. Ijuí: UNIJUI, 1999.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Tendências e Base Comum Nacional no processo de construção curricular**. João Pessoa, PB: 1995.

CABRAL NETO, Antônio. Reformas educacionais e a política de formação de professores. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p.23 – 29.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha. **Estado e Política Educacional**. Natal: EDUFRN, 1997.

CABRAL NETO, Antônio. **Política Educacional Brasileira: novas formas de gestão**. Simpósio de Política Educacional: Tendência da década de 90. Reunião Anual da SBPC-50°. Natal – RN. 1998.

CABRAL NETO, Antonio. Política educacional: novas formas de gestão. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NET, Antônio (Orgs.). **O psicólogo e a escola**. Natal: EDUFRRN, 2000.

CABRAL NETO, Antonio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. **Revista em Aberto**. Brasília, v.17, n.º 72, jun. 2000.

CANDAU, V. M. F. **Novos rumos das licenciaturas**. Brasília: Inep / PUC – RJ, 1987.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, dez. 1999, vol.20, no.68, p.126-142.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Coedi. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação a distância: o programa TV escola como estratégia de formação de professores**. Natal: 2001. Tese (Doutorado em educação) UFRN, 2001.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **“Um salto para o futuro”: uma solução na capacitação do professor?** Natal: 1998. Dissertação (mestrado em educação) UFRN, 1998.

CASTRO, Edna. Industrialização, transformações sociais e mercado de trabalho. In: **Industrialização e grandes projetos: desorganização e reorganização do espaço**. Belém: UFPA, 1995.

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA, 1995.

CHARLOT, B. formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. SP: Cortês, 2002.

CORRAGIO, José Luis. Proposta de Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2º edição. SP: Cortez, p.75-121, 1998.

CUNHA, M.I. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 3a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas. Papirus, 1994.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Financiamento da educação básica**. Campinas/ SP: Autores associados; GO: Editora da UFG, 1999.
- DRAIBE, Sônia. Qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. **Revista Lua Nova**, n. 31, 1993, p.5-46.
- DRAIBE, Sônia Maria. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n.º 17, mar. abr. mai. 1993.
- DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo, mar./abr./maio, n.17, 1993, p. 86-101.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e educação**. Nº 4. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda. 1991.
- ENGUITA, Mariano F. Educar em la sociedad global e informacinal. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p.47-49.
- FRANÇA, Magna. **Gestão total: um estudo sobre a experiência da Escola União do Povo da Cidade Nova**. Dissertação de Mestrado, 1998. Programa de pós-graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: RN-1998.
- FRANÇA, Magna. **Gestão Educacional nos anos 90: um estudo da descentralização financeira**. Natal: 2001. Tese (Doutorado em Educação) UFRN, 2001.
- FREITAS, Helena C.L. de. "Plano decenal de educação: Consenso e cooptação". **Revista do Sinpeem**, nº 2. Sindicato dos Profissionais da Educação no Ensino Municipal de São Paulo, fev. 1995.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, dez. 1999, vol.20, no.68, p.17-43.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, set. 2002, vol.23, nº.80, p.136-167.
- FREITAS, Luiz Carlos. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Escola Básica**. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992. (Coletânea CBE). pp. 147-157.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das**

relações entre educação estrutura econômica-social e capitalista. 12º ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1984.

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e democracia**. 17º ed. SP: Cortês, 1998.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora. Coleção ciências da educação. Século XXI, 1999.

GARCIA, C. M. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. **Revista de Educación**, 306. 1995.

GARRÓN, Eduardo Doryan. As dinâmicas da reforma do ensino. In: CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio de M. Castro (Orgs.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete; ESPOSITO, Yara L. e SILVA, Rose N. "Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: Perfil e expectativas". **Educação e Sociedade** nº 48. Campinas: CEDES, 1994.

GAUTHIER, Clemont. **Profissionalização do ensino**. Natal: UFRN: texto digitado, 2000.

GENTILI, Pablo. O novo governo e a política educacional. **Revista Educação do CNTE** (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), n.2, Ano II, junho de 1995, p.50-55.

GOODLAD, J. **Curriculum inquiri: thestudy of curriculum practice**. New York, 1985.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3º ed. RJ: Civilização brasileira, 1978.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. **O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos**. São Paulo, 1996.

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

JUNIOR, Luiz de Souza; TEIXEIRA, Zuleide Araújo; CASTRO, Alda M. Duarte; MESQUITA, Farias; OLIVEIRA, Stella Maria L. G. de. **LDB: Visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educ. Soc.**, dez. 1999, vol.20, no.68, p.61-79.

KUENZER, A. Z. "**A formação dos profissionais da educação**: Propostas de diretrizes curriculares nacionais. Anped, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, dez. 1999, vol. 20, n. 68, p.163-183.

LACERDA, Antônio Correa de. **O impacto da globalização na economia brasileira**. SP: Contexto, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade Marconi. **Fundamentos da metodologia científica**. SP: Atlas, 2001.

LEITE, Iza Pinto de Amorim. FUNDEF – uma avaliação preliminar. **Gestão em Ação / Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFPA – V.4, N.2**, julho/dezembro 2001, p. 61-71.

LIBANEO, José Carlos. As práticas de organização e de gestão da escola e a formação continuada de professores. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p.23 – 29.

LIBÂNIO, JOSÉ C. **Organização e gestão da escola. Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBANEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, nº 68, p.239-277, 1999.

LIBANEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.

LOPES, Maria das Dores. **A formação do professor para as séries iniciais da escola formal**: um novo desafio. Natal: 1994. Dissertação (mestrado em educação) UFRN, 1994.

LINHARES, Célia; SANTOMÉ, Turjo Torres; FRIGOTTO, Gaudêncio; SILVA, Waldeck Carneiro. **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília R.S. **Qualificação do trabalho e relações sociais**. In: FIDALGO, Fernando S. (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: MCM, 1996.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K.; ENGUELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. SP: Hucitec, 1984.

MARX, K. **Sociologia**. Florestan Fernandes (Org.); Octávio Ianni. SP: Ática, 1992, p.7-42.

MELCHIOR, José Carlos. Financiamento e orçamento da educação. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, vol. 20, n. 68, 1999.

MELLO, Guiomar N. Próximos desafios: busca da qualidade é essencial na formação de professores. (Entrevista). **Boletim Técnico**. FUNDESCOLA. MEC. BM, n. 59, ag. 2002, a. VII.

MONLEVADE, João; Ferreira, Eduardo B. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. Ceilândia, DF: Idéia. 1997.

MORIN, Edgar. “A epistemologia da complexidade”. In: SCHNITMAN, D. F. (org) **novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes médicas. 1996. pp. 274-289.

NADAL, Beatriz G. Gestão e formação contínua: práticas articuladas da organização escolar. Olhar de Professor. **Ponta Grossa**, Ano 3, n. 3. UEPG, 2000.

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

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola Pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma P. A. (org) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998.

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

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila A. de; DUARTE, Marisa R. T. **Políticas de trabalho nas escolas: administração dos sistemas públicos de educação**

básica. BH: Autêntica, 1999, p.69-97.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** SP: Paz e terra, 1995, p.51-59.

OREALC. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina e el Caribe.** Santiago do Chile: UNESCO, 2001.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas:** subsídios à crítica dos mínimos sociais. SP: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p.37 – 44.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Set 2002, vol.23, no.80, p.108-135.

POPKEWITZ, T. "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionización y intereses sociales". **Revista de Educación** 285. 1988.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação.** Porto: Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S; PEREIRA, Miguel. Práticas de reforma na formação de professores em oito países. Esboço de uma problemática. In: NÓVOA, Antônio; POPKEWITZ, Thomas S (orgs.). **Reformas educativas e formação de professores.** Educa, Lisboa, 1992.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBAS, João B. Citra. **O que são pessoas deficientes.** São Paulo: Editora brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc.**, dez. 1999, vol.20, no.68, p.184-201.

RIBEIRO, Vera Masagão. "Ensino fundamental de jovens e adultos: Idéias em torno do currículo". In: **Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos: Experiências internacionais [Trabalhos apresentados].** São Paulo: MEC/Ibeac, v. 1, 1998, pp. 225-233.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **A formação da docência no Instituto de educação da Paraíba**: antigos e atuais desafios para a profissionalização do professorado. Natal: 2000. Tese (Doutorado em educação) UFRN, 2000.

SACRISTÁN, J GIMENO. "**Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional**". In.: IBERNÚON, F. (coord.). La formación permanente del professorado de las países de la CEE. Barcelona: ICE Universidade de Barcelona-Horsori, 1993.

SACRISTÁN, J GIMENO. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G (org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez, 2002.

SANTOS, Ediórgenis Aragão. História da educação e da sociedade canadense: a formação de professores para a escola elementar. IN: GOERGEM, Pedro; SAVIANE, Dermeival (org.). **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores associados: NUPES, 1998a.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos Santos. Neoliberalismo, Reforma educacional e novos desafios: a educação e o educador necessário para o terceiro milênio. **Revista da FAEBA**. Salvador, jun./dez. 1998b, n. 10, p.73 - 90.

SAVIANE, Dermeival. **Da nova LDB ao novo plano nacional da educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SAVIANE, Dermeival. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópoles, RJ: Vozes, 1994.

SCHEIBE, L. **Formação dos profissionais da educação pós-LDB**: vicissitudes e perspectivas. XX Simpósio Nacional de Políticas e Administração da educação: Momentos e Movimentos / Anpae. Salvador, 2001. (texto digitado)

SCHÜTZ, A. **Le chercheur et lê quotidien**. Paris. Méridienz-Klincksieck, 1987.

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

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

SHULMAN, Lee. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio de M. Castro (Orgs.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997.

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

SOUZA FILHO, Alípio de; ANDRADE, João Maria Valença. Trabalhar, estudar e ficar rico: a teoria do capital humano e a fábula da ascensão social. **Revista educação em**

questão. Natal, V. 2/3, n. 2/3, p. 22-27, jul/88 – jan 89.

TADEU, Silva. Panfletinho dissonante para tempos, si, tão concordantes. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p. 29-30.

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

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

THERRIEN, J. Experienc professionelle et savoir enseignant: la formation dès enseignants mise em question. In: TARDIF, M. LESSARD, C. & GAUTHIER, C. ed. **Formation des maitres et contextes sociaux.** Paris: Puf, P. 231-260.

TAVARES, Andrezza M. B. do N. as transformações do mundo do trabalho e os impactos no campo da formação de professores no Brasil. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p.19-21.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial.: In TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Formação de professores reflexivos e TV Escola:** equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

UNDIME. **O FUNDEF na avaliação da UNDIME.** Brasília: março de 1999. 5p.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília; MEC, 1998. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o séc. XXI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura plena em pedagogia do PROBÁSICA.** Natal, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório do Seminário de Avaliação do PROBÁSICA.** Natal, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **O FUNDEF e a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental:** um estudo da dimensão pedagógica. (relatório de pesquisa), Natal, 2004.

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

2002.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. SP. Cortês / autores associados, 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, abr. 2000, vol. 21, n. 70, p.129-155.

WERNECK, Hamilton. Formação continuada, docência e auto-estima. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p.45-46.

APÊNDICES