UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LPPE
As concepções reveladas nos discursos dos docentes

DAGMAR DNALVA DA SILVA BEZERRA

GOIÂNIA
2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LPPE
As concepções reveladas nos discursos dos docentes

DAGMAR DNALVA DA SILVA BEZERRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, vinculada à Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

GOIÂNIA
2007

DAGMAR DNALVA DA SILVA BEZERRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LPPE
As concepções reveladas nos discursos dos docentes

Dissertação apresentada para Defesa em 25 de agosto de 2007, à Banca Examinadora constituída pelas professoras:

_____

Profª Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
Presidente da Banca

_____

Profª Dra. Iria Brzezinski

_____

Profª Dra. Walderês Nunes Loureiro

DEDICATÓRIA

A você Mãe, **Aládia Augusta da Silva,** ser superior que me ensinaste a ser melhor, sendo mais humilde, amando mais, perdoando mais e sendo mais tolerante com aqueles que nos fazem perder a calma.

A você Filho, **Leonel Nicolas da Silva Bezerra,** gênio indomável, que a cada dia me ensina a ser mãe, a ser jovem e ser paciente, a acreditar e ter fé que o melhor sempre está por vir.

A você, meu Pequeno Príncipe, **Ian Matheus da Silva Bezerra,** que a cada dia me encanta e me envaidece por tê-lo como filho, como companheiro e como fonte de inspiração constante.

E aos meus irmãos e irmãs que sempre acreditaram e torceram por mim sem cobrança alguma: **Ivonete**-Vandair, **Wagner**-Rose, **Djanira**-Antônio, **Rosa**-Sebastião, **Noemi**, **Miriã**, **Júnias**-Ronaldo, **Marluza**-Nelcides e **Janete**.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ruth Catarina C. R. de Souza que pacientemente me orientou nessa caminhada; às professoras Dra. Iria Brzezinski e Dra. Walderês N. Loureiro que prontamente aceitaram auxiliar-me neste momento de incertezas e expectativas de produção; aos colegas de mestrado Sebastião e Suelaynne que sempre ouviram minhas constantes angústias; ao meu sobrinho Helder Paulo que sempre me motivou e foi revisor dos capítulos e tradutor do resumo para o inglês; ao assessor técnico da SEE/GO Prof. Dr. José L. Domingues e as técnicas educacionais: Luciane, Margarida, Isabella, Mirna, Gricélia, Lia, Maria José, Eleuza e Evânia; à diretora do Pólo Universitário da UEG – Aparecida de Goiânia: Eleuza G. Silva, bem como aos professores-formadores que participaram desta pesquisa; ao grupo gestor e aos professores-alunos do colégio estadual de Aparecida de Goiânia, através das professoras Neila H. G. dos Santos e Gilvaci A. Bandeira; à professora Moêmia que me auxiliou na busca por documentos do Projeto (Convênio I); às secretárias do Programa de Pós-Graduação: Rosângela, Rosa e Ana Paula; aos professores que conosco compartilharam seus conhecimentos: Ivone Garcia, Nelson Amaral, Giovani Burgarelli, Valter Guimarães e João Ferreira; à Aládia, mãe e porto seguro de todas as minhas jornadas; à SEE/GO que me concedeu licença para desenvolver este trabalho; àqueles que em algum momento dispensaram atenção ao meu caminhar em busca desse objetivo; e, àquele que foi meu divã, meu travesseiro, meu (anti)stress, meu sossego e meu porto seguro.

Sempre serei grata a todos vocês!

Diferentemente de outras fontes de riqueza, o conhecimento não desgasta com o uso e pode ser sempre ampliado. Uma vela, que com sua chama acende uma outra, não se apaga; juntas, ambas aquecem e iluminam. Um conhecimento não está perdido para quem o transmite; ao contrário, enriquece a todos aqueles que com ele se relacionam.

DIAS SOBRINHO, 2005, p. 83.

RESUMO

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROJETO LPPE: As concepções reveladas nos discursos dos docentes.** 2007. 232 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

Pretendemos apreender as concepções de educação, de formação e de professor do Projeto LPPE e dos discursos dos participantes deste programa de formação. O Projeto se desenvolveu em cursos de licenciatura parcelada, em tempo aligeirado, visando formar um professor reflexivo, pressupondo a prática como geradora de reflexão. A pesquisa, na linha "Formação e Profissionalização Docente", foi realizada a partir da revisão bibliográfica, tendo como referencial teórico: BRZEZINSKI, CONTRERAS, DIAS SOBRINHO, LIBÂNEO, LOUREIRO, PIMENTA e outros; análise documental do Projeto e legislação nacional; e, pesquisa de campo, estudo de caso, no PU/UEG e em uma escola estadual, ambos em Aparecida de Goiânia/GO, através de entrevista estruturada. Os dados resultantes da pesquisa foram analisados sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. As concepções apreendidas revelaram que o Projeto foi implantado para atender a legislação vigente sem, contudo, formar no professor a concepção de reflexividade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Licenciatura parcelada; Concepções dos docentes.

ABSTRACT

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. **TEACHERS FORMATION IN THE LPPE PROJECT: The revealed visions in the teacher's discourses.** 2007. 232 f. Thesis (Post-Graduation Program of Education) – School of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2007.

This thesis aims to understand the education views, the formation and the teacher in the LPPE (Portuguese acronym for State Parceled out Full *Licenciatura* degree) Project as well as in the participants' discourses of this formation program. The Project has been developed in Parceled out *Licenciatura* degree, in a fast way, with the goal of forming a reflexive teacher, having in mind the practice as a generator of reflection. The research, in the "Formation and Teacher Professionalization" investigation area of study in the School of Education, was made through a bibliographic revision of theorists such as BRZEZINSKI, CONTRERAS, DIAS SOBRINHO, LIBÂNEO, LOUREIRO, PIMENTA and others; documental analyses of the LPPE Project and the national legislation; and, field research and case study through structured interview in the University Campus of the Goiás State University and in a state school, both in Aparecida de Goiânia, Goiás. The data from the research were analyzed under the perspective of the dialectic-historical materialism. The comprehended conceptions revealed that the Project was implemented as an answer to the in force legislation without, however, forming the concept of reflexibility in the teacher.

Key-words: Teacher's Formation; Parcel out *Licenciatura Degree,* Teacher's conceptions.

SUMÁRIO

RESUMO 6

ABSTRACT 7

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS 11

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I – **O CENÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO: AJUDA OU INTERFERÊNCIAS?** 25

1.1 – Globalização (ou mundialização) da economia 26
1.2 – Neoliberalismo: o "novo" nas políticas públicas e a retomada dos velhos esquemas liberais 34
1.3 – Políticas educacionais e o apoio de organismos multilaterais 40
1.3.1 – O Banco Mundial e as políticas educacionais 41
1.3.1.1 – Educação: do BaMco para o trabalho 48
1.3.1.2 – Formação de professores e as políticas educacionais 53
1.3.2 – A UNESCO e a Década da Educação 60

CAPÍTULO II – **O CENÁRIO EDUCACIONAL NO BRASIL: AS REFORMAS, OS PLANOS E OS PROGRAMAS** 69

2.1 – Diretrizes e bases para a educação nacional: o que a lei propõe? 71
2.1.1 – Os profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 74

2.1.2 – Lei Complementar estadual nº 26/1998: a educação, a formação de professores e o profissional da educação em Goiás 76
2.2 – Plano Nacional de Educação: expectativas sobre as intenções 80
2.3 – Diretrizes para a Formação de Professores 85
2.3.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais: um caminho proposto pelos educadores 86
2.3.2 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores: a legislação em vigor 89

CAPÍTULO III – **O PROFESSOR REFLEXIVO: TEORIAS, PRÁTICAS E CRÍTICAS** 98

3.1 – "Um pote de ouro no fim do arco-íris": a teoria do professor reflexivo para o Projeto LPPE 99
3.1.1 – As concepções que fundamentaram o Projeto LPPE 100
3.2 – Ação-reflexão-ação: a teoria do professor reflexivo 111
3.3 – Críticas à hipertrofia do pragmatismo 118
3.4 – A intersecção entre a teoria e a prática: o professor crítico reflexivo 123
3.5 – Apontando para um caminho 126

CAPÍTULO IV – **A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFESSOR: O QUE DIZEM OS DOCENTES FORMADORES E ALUNOS?** 129

4.1 – O Projeto LPPE: os convênios, a proposta de formação inicial e a execução 130
4.1.1 – O contexto histórico da educação: o que dizem os documentos do Projeto LPPE? 131
4.2 – Apreendendo as concepções 142
4.2.1 – Caracterização do campo de pesquisa 146
4.2.2 – Os professores-formadores e os professores-alunos: quem são eles? ... 151
4.3 – O Projeto LPPE em ação: as concepções 155
4.3.1 – As diferentes concepções dos professores-formadores 155
4.3.2 – As diferentes concepções dos professores-alunos 169

4.4 – Em busca do professor reflexivo 181
4.4.1 – Formar o professor reflexivo: o que os professores-formadores dizem sobre isto? 182
4.4.2 – Ser um professor reflexivo: as formulações dos professores - alunos sobre o tema 185
4.5 – Uma possível síntese 190

PALAVRAS FINAIS 195

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS 201

ANEXOS 214

Anexo A – Roteiro de Entrevista Estruturada: Professor-formador da UEG 214
Anexo B – Roteiro de Entrevista Estruturada: Professor-aluno do CEJAA 216
Anexo C – Tabelas 9, 10 e 11 218
Anexo D – Quadros 1 a 14 221

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATT, em inglês).

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ASTE – Departamento de Assessoria Técnica (da SEE).

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.

BM – Banco Mundial.

CEB – Câmara de Educação Básica (do CNE).

CES – Câmara de Educação Superior (do CNE).

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CP – Conselho Pleno (do CNE).

DREA – Delegacia Regional de Ensino de Aparecida de Goiânia.

Embratel – Empresa Brasileira de Telecomunicações.

EAP – Estratégia de Ajuda ao País.

EUA – Estados Unidos da América (USA, em inglês).

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUESA – Fundação Universidade de Anápolis.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira".

ISEs – Institutos Superiores de Educação.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LPPE – Licenciatura Plena Parcelada Estadual.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OMC – Organização Mundial para o Comércio.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

ProFIP – Proposta de Formação Inicial de Professores.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PU – Pólo Universitário.

REE – Rede Estadual de Educação.

SEE – Secretaria de Estado da Educação.

SESu – Secretaria de Ensino Superior.

SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás.

SINPRO – Sindicato dos Professores do Estado de Goiás.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SUDA – Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação.

TCE/GO – Tribunal de Contas do Estado de Goiás.

UEG – Universidade Estadual de Goiás.

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

UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi um período de grandes transformações no campo das políticas públicas, da educação e, consequentemente, no que se refere à formação de professores para atuarem na educação básica. No ano de 1990 a educação foi posta em evidência nas discussões internacionais com a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", Jomtien – Tailândia. Em 1993, ocorreu a Conferência de Nova Delhi – Índia, ocasião em que o Brasil, juntamente com 155 países signatários, assumiu o compromisso de promover a satisfação das "Necessidades Básicas de Aprendizagem" (NEBAs). Nesta década, no campo das políticas educacionais, houve uma crescente e instigante discussão sobre a formação de professores para a educação básica, e uma nova exigência legal de formação de professores em nível superior.

Essa movimentação internacional refletiu no sistema educacional brasileiro, e em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20/12/1996 (LDBEN), pondo em evidência a necessidade de oferta do ensino fundamental a todos, como cumprimento do acordo assinado nas conferências sobre educação, para ser cumprido na "Década da Educação" (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDBEN há uma efervescência em torno da temática "formação de professores". As discussões passam pelo *locus* de formação, quem deve formar os formadores, em que bases ocorrem essa formação (diretrizes curriculares, carga horária, base comum nacional, EaD, e outras) e se os cursos formam para uma prática reflexiva, para a pesquisa, ou somente para a transmissão de informações produzidas ao longo dos tempos. O tema "formação de professores tornou-se central para atender às novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo

definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista" (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005, p. 360).

Essas novas exigências: flexibilidade do trabalhador, formação contínua para a empregabilidade (NORONHA, 2002), professor reflexivo e pesquisador, têm se propagado pelo país como um caminho inevitável a ser seguido pelos educadores e pelos gestores da educação escolar, provocando uma reestruturação dos cursos de formação de professores. A reconfiguração da educação, por conseqüência, dos cursos de formação de professores no Brasil, tem sido uma prática financiada, em parte, pelo Banco Mundial (BM), organismo multilateral que acredita que pela educação básica há possibilidade de *superação da pobreza*[1] dos países em desenvolvimento, segundo seus programas e metas, para continuidade da hegemonia dos países em desenvolvimento. Ou seja, a adesão das nações em desenvolvimento aos modelos econômicos, políticos e sociais propostos pelos países detentores do poder, na atualidade.

Ao longo da última década do século XX, tendo continuidade nesses primeiros anos do século XXI, o que se viu foi a implantação de um pacote de políticas de desvalorização da profissão docente: aligeiramento da formação, criação de novo curso (Normal Superior), novos locais de formação (Institutos Superiores de Educação), e o consentimento de que a formação de professores para a educação básica é o momento de ajustes das políticas educacionais à lógica do mercado, dentro de uma visão econômica capitalista e neoliberal.

O que se constatou como políticas educacionais foram as adequações às orientações descritas nos acordos de assistência técnico-financeira advindas dos organismos internacionais – BM, UNESCO – com a promessa de que o país superará os problemas sociais, dentre os quais, os problemas da família, da escola, do professor, do aluno.

Segundo Freitas (2002), as atuais políticas são caracterizadas de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada e sem preparo do ensino superior, – a Organização

[1] Superação da pobreza ao nível satisfatório para continuidade das relações econômicas de exploração dos países em desenvolvimento, porque um país com taxa alta da população na linha da pobreza, ou abaixo dela, não favorece às relações comerciais pois as relações sociais já entraram em colapso, o que enfraquece o capitalismo e fortalece a barbárie ou as revoluções civis (TORRES, 2000).

Mundial para o Comércio (OMC), organismo internacional, definiu a educação, em especial a superior, como um serviço, portanto, passível de domínio privado[2] –, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constituindo-se assim em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior necessários.

Quando se pensa numa educação global do educando, nessa nova sociedade de trabalhadores flexíveis, nesse novo mercado de trabalho, logo se pensa na preparação do profissional que irá formar esse novo cidadão, para essa nova sociedade. Essa constatação esclarece, de acordo com Torres (2000), que o professor que deve ser capaz de ajudar seus alunos a desenvolverem a criatividade, a receptividade à mudança e à inovação, a versatilidade no conhecimento, a antecipação e adaptabilidade a situações variáveis, a capacidade de discernimento, a atitude crítica, a identificação e solução de problemas, demanda, minimamente, que ele mesmo tenha aprendido e seja capaz de dominar essas habilidades no seu exercício profissional.

O tema formação de professores reivindica por elaboração de políticas educacionais coerentes com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do conhecimento. O professor é um profissional que atua na base da educação, sua formação, portanto, pressupõe um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento, visto que o professor não é um simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados. Ele é um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento sobre seu trabalho. Portanto, "sua atuação no processo constitutivo da cidadania dos alunos é essencial para a superação das desigualdades sociais, à medida que seja refletida nos processos e nos resultados relacionados com a melhoria da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares" (BRASIL, 1999, p. 2).

Se quisermos uma educação de qualidade para todos é necessário pensar em "Aperfeiçoar a preparação de professores e tornar a profissão mais compensatória e respeitável na sociedade" (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877). E isso só será possível

[2] Borja (2002, p. 43) afirma que, "Na última década, pela influência das idéias ultraliberais, os bens mais apreciados pela cultura foram considerados mercadorias. Isso é um grave erro. A educação e a cultura são um serviço público e não um negócio".

com políticas públicas que possibilitem uma formação integral do professor, o que se contrapõe às políticas que estão em vigor.

A formação de professores é uma exigência da sociedade em geral, uma vez que "a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, consequentemente, na garantia de educação de qualidade" (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 30). Qualidade é um conceito abstrato, subjetivo, que requer situar-se num determinado contexto social para compreendê-lo. No contexto atual uma formação de qualidade é aquela que fornece ao formando condições de desenvolvimento pessoal (intelectual e social) e profissional (capacidade de atuação no mercado de trabalho) tendo claras as contradições do mundo contemporâneo, bem como os desdobramentos de suas políticas e os efeitos do uso das novas tecnologias da informação.

> A qualidade educativa não se limita à racionalidade técnica e instrumental, bem como aos interesses comerciais, mas está concernida também e sobretudo por valores sociais da humanidade. (...) Educação de qualidade é aquela que, ademais de cumprir com rigor os imperativos da ciência, ajuda a construir patamares mais elevados de uma sociedade plural, justa e democrática (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 150).

Sobre a formação de professores, o Brasil pouco considerou o valor desse profissional para a transformação do país. Um professor formado com qualidade é capaz de se situar na sociedade se apercebendo da dinâmica econômica do mundo capitalista globalizado, contribuindo para sua riqueza, e também se posicionando criticamente diante das políticas estabelecidas pelos governantes.

As opiniões dos teóricos (FREITAS, 1999 e 2002; BRZEZINSKI, 1999; DOURADO, 2001; e, OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005) convergem para a constatação de que as políticas educacionais, no país, levam a formação docente para a aprendizagem de técnicas de forma aligeirada. E o que se percebe nas políticas educativas de ajustes implementadas no Brasil, como parte das exigências de modernização impostas pelos organismos multilaterais (BM e Fundo Monetário Internacional – FMI), expressando o ideário neoliberal, sem, todavia, cuidar da qualidade. Numa perspectiva de mudança dessa realidade, o foco passa a ser o que a LDBEN traz como avanços para a educação. A Lei nº 9.394/1996 indica a formação dos

professores da educação básica em nível superior até 2007, como exigência para a educação nacional, quando completa a "Década da Educação" (Art. 87, § 4º). Exigir que a formação do professor fosse de nível superior tem o seu valor, e indica a melhoria da qualidade da educação escolar, ainda que teoricamente, numa resposta à demanda de profissionais para a educação básica, suprida pelas instituições formadoras, dos processos de aligeiramento e comercialização da formação, relativamente cerceados por processos de avaliação que têm sido implantados no Brasil.

> A discussão da formação docente a partir de saberes profissionais destaca a questão da qualificação do professor e atribui grande importância ao papel que os cursos de licenciatura devem desempenhar para a melhoria da educação escolar, neste momento da educação nacional (GUIMARÃES, 2004, p. 97-98).

Como contribuição a essa melhoria da educação e qualificação do professor, a idéia da prática reflexiva no exercício da docência é apropriada, ao menos no campo teórico, pelos cursos de licenciaturas. Será esse o caso das novas tendências no campo da formação de professores?

Em 1999, o governo de Goiás[3] firmou convênio com a recém criada Universidade Estadual de Goiás (UEG), para oferta da Licenciatura Plena aos professores efetivos da Rede Estadual de Ensino (REE), que atuavam sem a devida habilitação. Segundo os documentos o Projeto surgiu com o objetivo fundamental de "propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e gestão escolar, contribuindo para a transformação nos campos social, econômico, cultural e humano do cidadão no Estado de Goiás" (UEG, 2006, p. 2).

Pelas informações fornecidas pela UEG[4], o primeiro convênio atendeu, inicialmente, 2050 professores da REE com os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química e Biologia, e que outros convênios foram firmados com o intuito de habilitar pelo menos 80% dos professores "leigos" da REE[5], que a época chegava a 68% dos professores em exercício nas escolas estaduais de Goiás (SEE, 2005b).

Pensado para atender exclusivamente os professores efetivos do serviço público, esse projeto de formação de professores recebeu o nome de Licenciatura Plena

[3] Gestão Marconi Perillo Ferreira Jr. 1999-2002.
[4] Informações publicadas no site da universidade: www.ueg.br/lpp.htm.
[5] Informação publicada no Ofício Circular do Gabinete da SEE nº 0044/2003.

Parcelada Estadual (LPPE). Ele se interiorizou e se expandiu por todo o Estado de Goiás e, em 2001, já estava instalado nas 29 Unidades Universitárias[6] da UEG já existentes e nos 20 Pólos Universitários[7] criados para atender, prioritariamente, a esses novos professores-alunos[8].

A proposta de formação de professores elaborada traçou um perfil profissional, bem delimitado, pretendido para os professores-alunos do projeto LPPE tendo como base a prática desses licenciandos – uma vez que todos os professores, alunos do Projeto, deveriam estar lecionando ou se comprometer por escrito a lecionar (durante o curso) a disciplina para a qual estava sendo graduado. Os cursos foram previstos com duração de três anos, divididos em estudos sobre fundamentação teórica/tendências pedagógicas; Projeto Político-Pedagógico (PPP); análise situacional das estruturas escolares; e, estágio supervisionado.

O Projeto LPPE, tendo como base a experiência docente dos professores-alunos, tomou como referência a teoria do professor reflexivo (SCHÖN, 1992; e, NÓVOA, 1992) para promover a relação teoria-prática-teoria no decorrer do curso de formação. Pautado por este referencial teórico, segundo o governo estadual, pretendeu-se "valorizar a formação dos professores-alunos, sob a ótica de um professor reflexivo, em processo contínuo de capacitação, que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional" (UEG, 2006, p. 3).

---

[6] Anápolis, Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, Crixás, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jussara, Lusiânia, Minaçu, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclerlândia, Santa Helena, São Luis dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu (UEG, 2001b, p. 26).

[7] Aparecida de Goiânia, Aruanã, Bom Jardim, Catalão, Cristalina, Edéia, Goiânia (Colégio Delta), Goiatuba, Itapaci, Jataí, Mineiros, Niquelândia, Palmeiras de Goiás, Planaltina de Goiás, Pirenópolis, Santa Terezinha de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Silvânia, Trindade e Vicentinópolis (UEG, 2001b, p. 26).

[8] Segundo dados recentes a UEG conta hoje com 41 Unidades Universitárias (Aparecida de Goiânia, Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, CET em Anápolis, CSEH em Anápolis, Crixás, Edéia, ESEFFEGO em Goiânia, Formosa, Goianésia, Goiás, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itaberaí, Itapuranga, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Jussara, Laranjeiras em Goiânia, Luziânia, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Niquelândia, Palmeiras, Pirenópolis, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Sanclerlândia, Santa Helena de Goiás, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Senador Canedo, Silvânia, Trindade, Uruaçu). Disponível em http://www.ueg.br/unidades.htm, acesso dia 22/07/2007; e, 14 Pólos Universitários (Academia de Polícia Militar de Goiânia, Águas Lindas, Aruanã, Auxilium em Anápolis, Cristalina, Goiandira, Itapaci, Orizona, Piranhas, Planaltina de Goiás, PPE em Goiânia, Pontalina, 1° Grupamento de Incêndio do Corpo de Bombeiro, Santo Antônio do Descoberto). Disponível em http://www.ueg.br/polos.htm, acesso dia 22/07/2007.

Tendo como proposta de formação partir da reflexão sobre e na prática, e como principais objetivos a serem atingidos pelos professores-alunos: mudar conscientemente sua prática; enfrentar as mudanças e construir uma nova identidade profissional; e, desenvolver uma atitude crítico-reflexiva com base na própria prática, os cursos são propostos com a intenção de promover a melhoria da qualidade na educação básica pública estadual (SEE, 2000b).

A intenção desta pesquisa foi conhecer em âmbito local as orientações decorrentes do movimento global, com reflexo nas políticas públicas que se tornaram reféns da economia e de organismos externos ao nosso país. A lógica deste trabalho se revela no percurso traçado do geral para o específico, discutindo o movimento de uma economia sem fronteiras resguardadas por políticas de cunho neoliberal, passando pelas reformas nacionais para o campo educacional, culminando na apreensão do que esteve em prática como concepção no que se refere à formação de professores para a educação básica (ensinos fundamental e médio) nas escolas estaduais goianas, refletindo sobre as concepções teoricamente adotadas e as de fato praticadas pelos professores do Projeto LPPE e, consequentemente, pelos professores formados nesse modelo de curso *parcelado*, se constituindo como um estudo de caso das concepções dos formadores e alunos do Pólo Universitário da UEG de Aparecida de Goiânia. Para o autor Shulman (1986, apud. ALARCÃO, 2003, p. 52),

> Um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente (...). É caso porque representa conhecimento teórico (...) um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.

Sendo um curso de formação de professores, uma das propostas deste trabalho foi apreender que *concepções de educação*, *de formação de professor* e *de professor* estão presentes nos documentos dos convênios SEE/UEG para a oferta das licenciaturas. E, também, se houve sintonia entre as concepções encontradas nos documentos, as concepções dos professores-formadores e as concepções dos professores-alunos dos cursos de formação de professores do Projeto.

A concepção teórica da prática reflexiva (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1998; ELLIOT, 1998; PERRENOUD, 1993 e 1999; e, CONTRERAS, 2002) vem se constituindo a partir de críticas à racionalidade técnica, na qual o professor é somente executor de regras preestabelecidas, que são definidas *a priori*. No processo ensino-aprendizagem é notória a necessidade de um profissional que desempenhe um papel ativo no planejamento e na execução de suas funções, um profissional reflexivo. Porque, como afirma ELLIOT (1998), a reflexão favorece a mudanças de direção da ação, possibilitando a obtenção de resultados positivos para a prática. Reflexão que parte do ensino como atividade ampla, para além da sala de aula; reflexão que dinamiza a aula e convoca o professor a interagir com outros espaços educativos; um professor reflexivo que se prolongue no professor como teórico de mudança e no participante ativo da reconceituação e reconstrução da prática educacional.

A apropriação da concepção de profissional prático reflexivo nos cursos de licenciaturas é um caminho promissor, porém, o uso indiscriminado da expressão "professor prático reflexivo" pode contribuir para o empobrecimento teórico dos cursos de formação. No Brasil, o enfoque no professor reflexivo virou um movimento em torno do conceito de reflexão, elevando o tema formação de professores a uma visibilidade sem precedentes, movimentando o campo teórico.

Para Libâneo (2002), sua maior preocupação com o movimento do professor reflexivo é a possibilidade de seus adeptos pensarem que basta a reflexão para que o professor seja capaz de resolver todos os problemas da educação. Pimenta (2002) critica os partidários do conceito de professor reflexivo que estão transformando uma questão teórica em apenas uma oportunidade de treinamento para que o professor torne-se reflexivo, entendendo reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente. Ora, o saber docente não é formado só de prática, mas concomitante às teorias da educação. "Uma coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar" (PIMENTA, 2002, p. 25). Esta autora ainda chama a atenção ao uso indiscriminado da expressão *professor reflexivo*, e não somente como expressão de um novo movimento teórico de compreensão do trabalho docente. A atuação do professor, numa perspectiva emancipadora e de superação das desigualdades sociais por meio da formação, é imprescindível porque impede a

apropriação “generalizada e banalizada”, e até técnica da perspectiva de um professor reflexivo.

Assim, para não cair no pragmatismo, a autora se vale da teoria para respaldar a idéia do professor reflexivo, como norteadora da formação docente em serviço. O que se entende por teoria e seu papel na reflexão é que reflexão é um processo coletivo, portanto, teoria e prática não se separam, é importante que haja um diálogo do conhecimento pessoal com a ação, da prática com a teoria. Em Goiás, ao se pensar em um curso de formação de professores em serviço, buscou-se no conceito de professor reflexivo respaldo para garantir um curso de licenciatura que tem a prática como conhecimento prévio desse professor-aluno.

A reflexão do professor, necessariamente, não deve ser apenas um movimento. O conceito de professor reflexivo pode ser incorporado na essência de sua formação, e através da reflexividade irá se perceber como um ser social que pode transformar o mundo, mas não apenas por meio da sua reflexão-na-ação, porque “uma concepção crítica de reflexividade que proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos” (LIBÂNEO, 2002, p.70).

Nesse contexto, a concepção de professor posta no curso de formação no projeto LPPE refletirá (ou já reflete) uma concepção de realidade, de mundo, de homem/mulher em formação e de políticas educacionais. Portanto, foi preciso ir além da aparência dos fenômenos, do movimento aparente, aquilo que está dito, relacionando ao plano da realidade, ao plano histórico, a fim de reconhecer a teia de relações contraditórias: os conflitos na construção, negação e transformação do objeto pesquisado.

Com o tema a formação de professores em Goiás, nesta pesquisa, procuramos apreender e analisar as concepções de educação, de formação de professor e de professor presentes no Projeto LPPE, convênios SEE/UEG, inseridos no contexto atual das políticas públicas para a educação. Pretendeu-se, aqui, apreendê-las como expressão concreta de um movimento de qualificação dos professores em serviço, no Estado, que não é localizada, ao contrário, compõe um conjunto de ações articuladas para construção de um projeto social do país, em escala global, o que proporciona a hegemonia de uma determinada classe sobre as demais. Entendendo que,

> Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de 'realidade' é o resultado desse processo (COSTA, 2002, p. 107).

O problema das concepções elaboradas pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem do Projeto LPPE foi o marco inicial tendo, no objetivo de apreendê-las, a nossa intenção final. As pesquisas, em linhas gerais, partindo da delimitação do problema, são realizadas a partir da escolha, pelo pesquisador, de um método, que norteará suas investigações para se alcançar o objetivo proposto. Essa escolha foi uma opção por adesão e, por isso, o trabalho caminhou para um rumo distinto. Porque, "O método indica estrada, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento de direção" (OLIVEIRA, 1998, p. 17), acrescentamos, ainda, que método é também uma opção epistemológica, por que não dizer política, e é daí que se sabe de onde partiu e aonde se chegou tendo o conhecimento como uma atividade concreta, em que os seres são ativos, por isso são produtos das determinações sociais. Portanto, resguardam uma subjetividade ativa, em que a verdade é relativa, é somente um recorte da realidade, por isso indica que o conhecimento humano é cumulativo, é processual, é infinito.

Pensando a pesquisa a partir das considerações de Costa (2002), procuramos desenvolver esta pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, partindo dos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, pois este "permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade [...]" (FRIGOTTO, 1991, p. 75). Para compreensão das informações encontradas na pesquisa de campo, adotamos a concepção de professor reflexivo como base para a análise, sabendo que é a concepção que norteou a elaboração da proposta para os cursos de formação de professores desenvolvida no Projeto LPPE explícita nos documentos pesquisados.

O objetivo da pesquisa se traduziu na elaboração deste trabalho. A proposta empenhada foi trazer à tona a fragilidade dos cursos de formação, para os docentes práticos, em formar concepções sobre o seu próprio campo de trabalho, uma vez que o próprio modelo de curso de formação docente é resultante das orientações economicistas de organismos multilaterais propagadores das políticas neoliberais, e não favorece à formação de concepções condizentes com a formação docente em favor da

qualidade do ensino, valorização do profissional da educação e democratização do conhecimento.

Este trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica sobre as orientações e influências internacionais sobre as políticas educacionais e as reformas implantadas para a legislação brasileira e sobre a concepção de um professor reflexivo adotada como norteadora dos programas de formação de professores, para atender uma nova demanda instituída no campo da educação. Ademais, foi desenvolvida a análise dos documentos que nortearam os cursos de LPPE, de informações obtidas no campo da pesquisa (cursos promovidos pelo convênio SEE/UEG), através de 29 entrevistas desenvolvidas junto aos sujeitos participantes desta pesquisa (roteiro elaborado após reconhecimento inicial do campo), por se configurar como um estudo de caso do Projeto gerado pelos convênios entre SEE/UEG. Então, buscamos apreender e analisar as concepções de educação, de formação de professor e de professor presentes no Projeto LPPE, inseridos no contexto atual das políticas públicas para a educação. Estas concepções foram eleitas como categorias a partir do exame dos documentos do Projeto. Analisamos estas informações e construímos os dados da pesquisa a partir da realidade encontrada, para um diálogo com os teóricos da área.

Dois grupos de professores envolvidos no desenvolvimento do Projeto foram convidados para participarem da pesquisa: 1) Os professores-formadores que já atuaram e/ou que ainda estavam atuando na formação de professores no Projeto LPPE do Pólo Universitário de Aparecida de Goiânia – GO, 15 deles atenderam aos requisitos e participaram da pesquisa; e, 2) Os professores-alunos da unidade escolar estadual de Aparecida de Goiânia – GO, mais próxima do PU escolhido, que já se graduaram e/ou que ainda estavam em formação pelo Projeto LPPE, no momento da pesquisa, 14 docentes da escola foram entrevistados. A escolha desses campos de pesquisa se deveu ao fato de Aparecida de Goiânia ser “emendada” à capital, e ao mesmo tempo ter diferenças tão alarmantes no que se refere à educação escolar. Na região da grande Goiânia, ela é o município que apresentou maior índice de professores leigos atuantes na educação básica, quando do Censo do Professor, nas escolas estaduais em 1999 (SEE, 2005b).

Os 29 professores (15 formadores e 14 alunos) foram entrevistados em seus ambientes de trabalho – os formadores, no Pólo Universitário de Aparecida de Goiânia e os alunos, na escola estadual. Optamos por utilizar um roteiro se configurando como entrevista estruturada. As entrevistas foram individuais, num diálogo entre professor e pesquisadora, gravadas em aparelho eletrônico e transcritas posteriormente.

Com este trabalho pensamos contribuir com o campo pesquisado a partir dos resultados encontrados, e, assim, proporcionar efetiva reflexão crítica aos sujeitos do processo de formação docente: os legisladores das políticas educacionais, as instituições formadoras, os agentes formadores e, especialmente, os formados neste projeto – os professores-alunos. Reflexão crítica num diálogo entre teoria e prática, ou seja, na práxis pedagógica.

O trabalho, ora apresentado, foi organizado em quatro capítulos. No Capítulo I buscamos analisar o contexto atual (histórico-social e econômico) das políticas públicas para a educação, na conjuntura das orientações internacionais advindas de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO sob influências da economia globalizada e das políticas de cunho neoliberal. No Capítulo II o objetivo foi apreender e analisar as concepções de educação, de formação de professor e de professor presentes na legislação brasileira – LDBEN, LDB de Goiás, PNE e as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores. No Capítulo III discutimos sobre a teoria do professor reflexivo na dialética: exposição da teoria defendida por Donald Alan Schön, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud e António Nóvoa, as críticas ao excessivo pragmatismo da teoria e, por fim, a proposta de formação do professor crítico reflexivo e seu desdobramento como referencial teórico adotado pelo os elaboradores do Projeto LPPE. No Capítulo IV procuramos reconhecer as concepções de educação, de formação de professor e de professor no discurso dos professores-formadores que atuaram no Projeto LPPE analisando-as à luz das concepções contidas nos documentos do Projeto e estas mesmas concepções presentes nos discursos dos professores-alunos formados pelo Projeto LPPE numa relação com as concepções contidas nos documentos e reconhecidas nos depoimentos dos professores-formadores. A este capítulo seguem-se a conclusão deste trabalho, bem como as referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO I

O CENÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO: AJUDA OU INTERFERÊNCIAS?

As questões sobre a educação só podem ser compreendidas se considerado o contexto histórico em que elas ocorrem. O contexto histórico educacional neste início do século XXI tem-se configurado como um espaço de reordenação de interesses político-econômicos do grupo hegemônico sobrepondo-se aos interesses sociais da população brasileira. Há duas forças que se impõem norteando os rumos da economia, da política e da sociedade: a globalização e o neoliberalismo.

Neste contexto, discutir o tema formação de professores é confirmar que a educação é um tema atual e que é necessário debatê-lo. A formação de professores, porém, não é discutida apenas no âmbito interno às instituições educacionais. O tema formação de professores interessa, e muito, instituições internacionais de caráter econômico (como o Banco Mundial) ou fiscalizador (como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

A formação de professores há algum tempo deixou de ser de interesse exclusivo dos gestores públicos, da categoria docente ou da comunidade acadêmica, e passou a fazer parte dos interesses de organismos internacionais, despertados principalmente pela nova estrutura econômica e política que se instalou nos continentes. Já no final da década de 1970, as nações em desenvolvimento se viram as voltas com uma nova forma

de relações econômicas com os países desenvolvidos, a globalização; e uma nova forma de gestão pública, o Estado mínimo potencializado pelas políticas neoliberais.

Globalização e neoliberalismo são fenômenos de caráter político-econômico que estão ocorrendo simultaneamente. A divisão que fazemos para apresentar o tema é tênue, e foi utilizada apenas para compreensão da dimensão política e econômica que provocaram as reformas e as transformações que hoje vivenciamos na educação, mais especificamente no campo da formação de professores. Portanto, o estudo em separado é apenas uma forma didática de estabelecer a lógica da exposição no texto.

1.1 – Globalização (ou mundialização) da economia

Termos que para alguns semanticamente diferem, aqui globalização e mundialização da economia[9] terão um só significado. Por isso serão utilizados indistintamente ao longo do texto. Segundo Chesnais (1999, apud. DIAS SOBRINHO, 2005, p. 36),

> O termo ***mundialização do capital*** designa o quadro político e institucional no qual um modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo desde o início dos anos 80, em decorrência das políticas de liberalização e de desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças, adotadas pelos governos dos países industriais, encabeçados pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha (grifos no original).

Na verdade a globalização não é um fenômeno da atualidade. Ela se iniciou com as grandes conquistas proporcionadas pelas navegações realizadas pelos europeus ao final do século XV e ao longo do século XVI. Porém, foi com o advento das novas tecnologias que atingiu sua plenitude, provocando a abstração das barreiras geográficas, culturais e ideológicas. "Globalização não é fenômeno novo. Entretanto, nunca antes se manifestara tão intensa e extensamente como hoje, graças sobretudo à evolução

[9] A palavra "globalização" é de origem anglo-saxônica; "mundialização" é de origem francesa. Chesnais usa a expressão "mundialização do capital", para ele mais apropriada que globalização, e também "mundialização da economia" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 36).

extraordinária das tecnologias de informação e comunicação" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 46).

Para o fortalecimento desta "nova" fase da economia global os governos vêem-se compelidos a se agruparem em blocos econômicos para fortalecer a economia regional/continental e como tentativa de não serem engolidos pelas grandes potências que dominam o campo através de organizações como o Banco Mundial, a OMC (Organização Mundial do Comércio) e a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico). "Um dos aspectos centrais da globalização é a interdependência mundial, não apenas econômica, mas também política. Entretanto, por mais importante que seja a convergência política, não se pode esquecer que ela está conectada com a competitividade e o fortalecimento econômico do bloco" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 191).

O fenômeno de transposição das barreiras geográficas, étnicas e culturais, através das transações de mercado, fortalece as economias dos países desenvolvidos e enfraquece a soberania dos países em desenvolvimento. Acontece que, para Ianni (2001), sob os domínios do capitalismo global os problemas sociais globalizam-se, e também se generalizam numa velocidade alarmante.

Para este autor, nesse cenário global capitalista, seus componentes sociais, econômicos, políticos e culturais se desdobram por todo o globo, transformando o desenvolvimento *desigual e combinado* de nível nacional e regional para uma universalização dos problemas ocasionados pela globalização. O autor afirma, ainda, que as "desigualdades, tensões e contradições generalizam-se em âmbito regional, nacional, continental e mundial, compreendendo classes sociais, grupos étnicos, minorias, culturas, religiões e outras expressões do caleidoscópio global" (IANNI, 2001, p. 143-144), e que as expressões das diferentes manifestações de diversidade são transformadas, por aquele sistema econômico em fatores de *desigualdades*, *marcas*, *estigmas*, *formas de alienação*, *condições de protesto*, *base das lutas pela emancipação*, favorecendo, assim, o agravamento de questões sociais que alguns setores de países dominantes imaginavam superada, ressurgindo com outros dados, outras cores, reconfiguradas.

Charlot (2005) utilizou a expressão globalização neoliberal para dizer que esse movimento econômico global se caracteriza como um conjunto de redes percorridas por fluxos de capitais, fluxos de informações e fluxos de populações. Neste contexto, aqueles países pobres que não exercem uma função nessas redes articuladas são pilhados ou relegados a sua própria sorte. Para o autor, a globalização não mundializa e nem pressupõe igualdade; de fato, "ela constrói redes de força e abandona as partes do mundo que não são úteis a essas redes" (CHARLOT, 2005, p. 133).

A globalização unifica os modelos econômicos transformando as relações sociais, em todos os níveis, em relações comerciais, com isso as diferenças se tornam desigualdades; e, dissolve a cultura popular, as características regionais e a formação intelectual, transformando todos num grande bloco de povo-massa, consumidores de mercadorias do sistema capitalista. Ela se constitui em um processo múltiplo em várias dimensões que se interagem em contínuas, complexas e mútuas atuações entre economia, finanças, mercado, política, relações pessoais, sistemas de informação e comunicação, ciência e tecnologia, cultura e educação (DIAS SOBRINHO, 2005).

Dias Sobrinho (2005) chama a atenção para o poder destrutivo da globalização à economia dos países em desenvolvimento e, consequentemente, à destruição do ideário de cooperação, interação e coletividade características de uma sociedade mais humana, mais justa e mais igualitária. Segundo o autor, a globalização, para mais da metade da população mundial, não tem significado melhoria de vida ou desenvolvimento econômico, mas significa progressivamente mais miséria e fome, mais violência e insegurança, mais desemprego, aumento da exclusão social e maior concentração de rendas nas mãos de uma minoria. E, ele diz ainda que, a hipertrofia do plano econômico e de todos os seus desdobramentos que fazem parte da lógica mercantil gera debilidade dos valores públicos em contraposição ao fortalecimento da ideologia do individualismo e das práticas que possam promover mais sucesso individual, desfavorecendo o sentido social da vida.

Um fenômeno dessa grandeza, como o é a globalização, por certo contribuiu, e muito, para reforçar os problemas sociais das nações pobres. Aqui, nos interessa aqueles que se relacionam à educação. Nesse contexto de um mundo sem fronteiras há que se pensar que haveria uma equiparação das benesses educacionais em todos os territórios.

Porém, o que se viu foi a globalização da exploração e domínio econômico dos países ricos sobre os países dependentes economicamente.

> A globalização talvez seja o fenômeno mais enfatizado quando se discute o mundo contemporâneo. A globalização é o fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países de todo o mundo. Ela se expressa na difusão de padrões internacionais de organização econômica e social, que resultam do jogo das pressões competitivas do mercado. As principais transformações acarretadas pela globalização situam-se no âmbito da organização econômica, das transformações do Estado e, consequentemente, da política (VEIGA, 2002, p. 66).

Este evento causa uma forte dependência dos países em desenvolvimento, quanto às políticas públicas para a educação, aos programas de cunho prescritivo dos organismos que se sobressaem no jogo econômico global do capitalismo contemporâneo. Porque, segundo Vieira (2002), esse contexto globalizado impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, uma vez que em tais demandas, as nações em desenvolvimento arcam com a obrigação de progressivamente aumentar seus gastos com educação, com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada e "apta a atrair os investimentos do capital financeiro internacional" (VIEIRA, 2002, p. 23).

De acordo com a autora, essas *novas exigências* ocorrem, exatamente, num contexto em que os recursos financeiros dos países pobres são insuficientes para realizar o intento, mais do que antes. Esta configuração econômico-social dos países em desenvolvimento, por seu lado, cria condições favoráveis para que os organismos multilaterais de caráter financeiro imponham suas regras através de seus planos e propostas sobre os países mais necessitados por vezes de forma *tirânica*. Estes países, para a autora, "encurralados por dívidas que ultrapassam a capacidade de honrar seus compromissos perante os credores, são compelidos a aceitar contingências de financiamento que escapam a seu controle interno" (Idem, ibidem).

Será esse o caso do Brasil? Ao que tudo indica o Brasil não está fora das ações desse ambiente permissivo da globalização, e se localiza entre àqueles que sofrem as pressões econômicas externas e abrem seu território para que se constitua em espaço global, mas segundo Maria Abádia Silva (2002) com o consentimento dos governantes internos.

O termo globalização sugere uma igualdade, o que de fato não ocorre. Nem igualdade econômica, nem igualdade social. Na verdade, nem a forma como ela chegou aos países foi igual. "No cenário da globalização percebe-se que esta tem atingido os países de modo diferenciado, com variações que dependem de especificidades próprias de cada contexto" (VIEIRA, 2002, p. 37).

Então, como se justifica que ela assuma proporções tão gigantescas e permaneça provocando a combinação dominação-submissão? De fato a globalização se instala e ganha força porque encontra um ambiente político-econômico fértil: a soberania dos Estados nacionais ameaçada pela pobreza, pelo analfabetismo, pelas guerras civis; o fim do socialismo real[10] e abertura econômica dos países da antiga União Soviética (URSS), Alemanha Oriental e, até mesmo, China; e, a necessária aceitação da assistência técnico-financeira de organismos multilaterais pelos países emergentes no tocante às questões sociais, dentre elas a educação.

> Do ponto de vista da economia, a educação vem se constituindo, desde a década de 1970, em instrumento em prol da sustentação e da manutenção do capital, o que revela que, de um lado, os governos nacionais solicitam e fazem reiterações para que as agências financiadoras internacionais promovam a implantação e a continuidade da proposta da educação para todos e de outro lado, os 'compromissos assumidos entre os organismos internacionais e os governos nacionais possuem cunho econômico, ou melhor dizendo, seguem a lógica mercadológica do custo e benefício' (VIEIRA, 2004, p. 74, grifos no original).

A educação é um dos campos que mais absorve e cumpre as decisões tomadas no campo econômico. De fato a ordem estabelecida nos países em desenvolvimento provoca mudanças estruturais em todos os campos sociais. "Os efeitos da globalização

[10] Os ideais socialistas defendidos através do comunismo foram implantados, no início do século XX, em parte da Europa, China e Cuba, porém o que de fato ocorre é um socialismo aquém daquele pensado por Karl Marx, por isso a diferenciação entre o socialismo real (implantado) e o socialismo ideal (utópico). A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – representante maior do socialismo implantado – foi desestruturada a partir da liberalização política (Glasnost) e da reestruturação econômica (Perestroika) promovidas por Mikahil Gorbachev, até sua completa fragmentação em 1991 com a independência das repúblicas do bloco soviético. A China comunista, a partir de 1976, promove a abertura econômica para o capitalismo ocidental como incentivo à modernização do país. Em 1989 o muro de Berlim foi derrubado marcando, em definitivo, a reunificação entre as Alemanhas Oriental e Ocidental e estabelecendo nesse território o modo de vida capitalista. Cuba resiste ao ataque capitalista, mas sofre com o desaparecimento do bloco socialista europeu. Com o embargo que lhe é impingido pelo bloco americano é negado apoio econômico, mesmo que o tempo mostre que as políticas adotadas a partir de 1959 pelo governo da "ilha" tenham erradicado o analfabetismo; planificado a economia; e, estatizado os setores industriais, bancários, de comunicação, transporte e de comércio (QUEIROZ, 2000).

não atingem apenas os modos de produção, mas, também, a socialização, a distribuição e o uso dos conhecimentos" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 88).

Na educação, a ordem é promovê-la como patrimônio da humanidade e direito de todos. No entanto há uma deturpação do conceito de educação como direito de todos. Com a globalização a educação passa a ser uma mercadoria de todos aqueles que podem comprá-la. Para Dias Sobrinho (2005), a globalização demanda uma organização do ensino mais flexível, para se superar as rígidas estruturas disciplinares e departamentais demandando, também, uma atitude mais interativa e reflexiva diante da educação. O domínio de conhecimentos especializados para a solução de problemas que a vida vai impondo ainda é muito importante, porém, é tão importante ou mais se ter uma visão mais ampliada e de maior duração, nesta conjuntura as *epistemologias da complexidade*, as *atitudes reflexivas*, as *práticas interdisciplinares* adquirem grande relevância.

Por isso, juntamente com o campo econômico, a educação é o campo que mais sofreu influências das decisões globalizadas, como universalização do ensino fundamental e educação tecnológica mais acessível a grande parte da população. De forma alguma essa característica é desprezível, no entanto, o que de fato ocorre é a transferência da responsabilidade do Estado pela educação de todos para o indivíduo. Este se torna responsável pelo seu desenvolvimento educacional para que conquiste o seu espaço profissional e seu constante aperfeiçoamento, para se manter no mercado de trabalho.

> Num mundo, em que a chamada globalização pretende impor um modelo único de pensar e viver, é importante promover o estudo e a discussão sobre a produção de cultura e saberes pelos sujeitos que constroem a educação: alunos, professores, gestores, pesquisadores (ARAÚJO, 2006, p. 7).

Pode ser que assim se caminhe para uma saída possível, tornando a educação global, no que se refere a todos, e única, no que se refere às especificidades culturais de cada povo, de cada nação. Porque do contrário "Esse panorama marcado pela globalização impõe novas demandas sobre a educação e os sistemas educacionais, particularmente no que se refere à expansão do ensino superior" (VIEIRA, 2002, p. 23).

O fenômeno da globalização conseguiu penetrar em todos os campos sociais, modificando as relações de trabalho, mas sem alterar as relações de dependência

econômica[11]. Ela provoca uma remodelagem de concepções e maneiras de ofertar a educação escolar. A economia passa a ditar as regras e estabelece a cultura da educação como formação para o mercado de trabalho na busca do profissional flexível, porque neste contexto a educação é vista como promotora do desenvolvimento econômico e de relações pacíficas entre as diferentes nações globalizadas.

Segundo Lucíola Santos (2002) neste movimento a concepção presente é a concepção de educação como chave para um desenvolvimento sustentável e para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre os países, e uma concepção de formação voltada para o atendimento dos objetivos econômicos. Ao contrário, muitos profissionais da educação defendem que a formação do professor baseia-se na formação do homem integral, que lida com o conhecimento como forma de socialização e alteração do que está estabelecido, pois ele é um agente social.

> A defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformação da realidade (BRZEZINSKI, 2002, p. 15).

Assim, aquelas concepções de forma alguma contemplam os anseios dos trabalhadores. A globalização reforça o distanciamento entre a educação necessária para formar o profissional de uma sociedade realmente global na cultura, na produção de conhecimentos e no desenvolvimento econômico e a educação praticada como forma de alienação.

De acordo com Alves (2006) a educação para o trabalho reivindicada pelos trabalhadores está aquém daquela que as classes hegemônicas lhes oferecem. Os dominadores pretendem ofertar a educação reduzindo ao mínimo as informações e o tempo de formação, como maneira de reduzir o custo da força de trabalho, uma vez que a formação é componente valorativo da mão-de-obra. Enquanto os trabalhadores

[11] A globalização econômica é "uma nova divisão internacional do trabalho e a interdependência dos mercados, o uso intensivo e extensivo das tecnologias de informação, liberalização e flexibilização nas organizações empresariais, novas relações entre capital e trabalho, desemprego estrutural, aumento das desigualdades sociais, desequilíbrios entre países, diminuição da presença do estado na produção da educação pública e da justiça social, com a conseqüente expansão da privatização e do mercado educacional" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 22-23).

reivindicam a formação politécnica, que lhes possibilite o desenvolvimento integral. Para esta autora, pode-se até mesmo afirmar que é de interesse da burguesia o acesso da massa apenas aos conhecimentos que possibilite satisfatoriamente o cumprimento eficiente de suas funções no trabalho sem preocupação com "elevação cultural e intelectual" dos trabalhadores.

Esse acesso mínimo também é prescrito aos formadores, por isso os cursos de formação de professores ganharam relevância e passaram a fazer parte das discussões em âmbito nacional e internacional por parte dos governos e agências econômicas, não com o intuito de satisfazer aos interesses dos educadores, mas como forma de garantir o *status quo*. E como conseqüência desse modo de pensar a educação e a formação do professor, o docente também se torna apenas uma peça, mais ou menos necessária, no esquema de formar para o trabalho. Nessa estrutura de mundo globalizado, o professor perde sua identidade e passa a fazer parte da cadeia que sustenta o capitalismo.

> [...] o trabalho docente sob as condições capitalistas está submetido ao processo de alienação. O professor, pelas condições de trabalho, formação e de vida, muitas vezes não sabe por que desempenha sua função e nem para quê, recebe instruções prontas as quais em alguns momentos rejeita e em outros acata. Há uma divisão de trabalho cada vez maior na escola, isto sem falar da divisão teoria e prática, que nasce na divisão de trabalho da sociedade capitalista, levando a um processo de estranhamento e de alienação que não ocorre só dentro dos muros da escola, mas também, na organização desta e no seu modo de funcionar (SILVA, K., 2001, p. 58).

Na escola como espaço de constituição do homem como ser integral, o professor se destaca. O seu papel se torna fundamental para evidenciar as forças em disputa, para desmascarar as contradições que o sistema capitalista oculta, é por isso que é necessário compreender os contextos: social, político e econômico que o cercam. Porque de outra forma, no mundo atual, "*O professor é concebido como um insumo*, não como um sujeito histórico, que a partir de sua mediação dirige o processo de ensino-aprendizagem" (SOUZA, 2004b, p. 4, grifos nossos).

Essa concepção de professor como insumo enfraquece a sua atuação como agente social tornando-o apenas um técnico que tem como campo de trabalho a educação da massa despolitizada. Porém, são estas concepções de educação, de formação de professor e de professor que no campo educativo permitem promover a formação do homem para esse mundo globalizado coerente com o projeto neoliberal de

sociedade.

1.2 – Neoliberalismo: o "novo" nas políticas públicas e a retomada dos velhos esquemas liberais

O neoliberalismo passa a fazer parte das conversas nas salas de aula e da comunidade acadêmica de um modo geral no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 no Brasil. Nesse período, há uma explosão das discussões sobre o tema, especialmente nos discursos dos sindicalistas, dos estudantes e dos trabalhadores que viram seus postos de trabalho ser diluídos na frenética corrida de privatizações das estatais brasileiras, promovidas pelo novo governo eleito[12].

O projeto neoliberal foi gestado durante a Segunda Guerra Mundial (SILVA, M., 2002; IANNI, 2001; MELO, 2006) quando do estabelecimento do Estado do bem-estar social na Inglaterra, e mais fortemente difundido com a crise do *socialismo real*, fundamentado pela crítica à economia planificada dos projetos socialistas e à presença do Estado na regulação do mercado.

> O ideário do neoliberalismo adquire predomínio mundial, como ideologia e prática, modo de compreender e agir, forma de gestão do mercado e poder político, concepção do público e privado, ordenação da sociedade e visão do mundo (IANNI, 2001, p. 58).

O neoliberalismo enfraquece as bases do Estado do bem-estar se valendo da suposta "morte" do socialismo/marxismo, justificando a legitimação da Nova Ordem Mundial por meio das bases capitalistas do livre mercado (SILVA, M., 2002).

O novo liberalismo tem provocado muitas mudanças no cenário mundial no que se refere às políticas sociais. Há uma explosão de orientações, forças articuladas em

[12] No final dos anos 1980 novas lideranças políticas começavam a surgir no cenário brasileiro entre elas Fernando Collor de Melo. Este foi candidato à presidência da República contra Luís Inácio Lula da Silva na primeira eleição presidencial com voto direto do povo após 21 anos de ditadura. Collor (1990-1992) saiu vitorioso do pleito eleitoral e abriu-se um período polêmico e conturbado no início dos anos 1990, que culminou com o *impeachment* quando assumiu o seu vice Itamar Franco (1992-1994). Na era Collor houve abertura do mercado, com uma maior liberdade para as importações, e privatização de várias empresas estatais como, por exemplo, a Embratel – Empresa Brasileira de Telecomunicações (QUEIROZ, 2000).

blocos para que os mercados econômicos sejam territórios livres da atuação do Estado para a "sobrevivência" da economia globalizada. "O neoliberalismo tem como objetivo central o lucro; é ao mesmo tempo uma ideologia e um conjunto de práticas próprias do mercado e do mundo dos negócios" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62).

Como um projeto de sociedade moderna e globalizada, o neoliberalismo se apresenta como uma nova opção de gestão pública baseada na livre iniciativa, na diminuição do estado para a expansão do mercado, consequentemente, no afastamento do Estado do campo social, espaço em que o mercado pode atuar oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos.

> [...] com a enorme expansão do neoliberalismo ao final da década de 1970 e a conseqüente crise do *welfare state*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2001, p. 19).

O neoliberalismo tem o mercado como princípio fundamental, auto-regulador da sociedade global, por isso tem como características a desestatização, a privatização, a desregulamentação, o Estado mínimo/governo mínimo e reformas políticas de ajustes em todos os campos sociais. Para Azevedo (2001), o neoliberalismo alcançou, no campo da cultura e da ideologia, o sucesso da persuasão para a crença a respeito da não existência de alternativas para a organização e as práticas sociais na sociedade contemporânea. Para ela, houve a instituição da crença da inevitável implantação dos novos modos da (des)regulação social, nos diferentes setores das sociedades capitalistas, incluindo grande parte de suas elites políticas, proporcionando as condições favoráveis para a difusão dos padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado que se tornaram hegemônicos, sem traços de reflexão sobre as repercussões do modelo sobre a população local.

A liberalização da economia em âmbito mundial é princípio fortalecedor da globalização da economia e da atuação das multinacionais/transnacionais, especialmente, nos mercados financeiros emergentes, o que tem proporcionado o acúmulo de capital por uma minoria da população e o aumento da miséria dos povos

nos diferentes continentes, pois se estabeleceu a exploração do trabalhador em escala global.

Com o fortalecimento deste novo projeto de sociedade global e do livre mercado há um forte apelo para o fim de políticas sociais que compõem o estado do bem-estar. De acordo com Azevedo (2001, p. 13),

> No que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado. Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho.

Tendo o mercado como regulador da economia, o Estado se ocupa menos com as questões sociais, entre elas a educação, pois estas questões passam a ser de interesse individual e não mais coletivo. Então, a questão do emprego, da escolarização e de outras políticas sociais se constitui em processo de interesse de cada um. Por isso, a cada um compete sua formação, sua atualização, surgindo assim, um novo fenômeno o *desemprego estrutural*[13], baseado na liberdade do indivíduo. De acordo com Azevedo (2001) o *slogan* de liberdade e respeito ao individualismo são empregados para justificar a implementação do mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, propagando que, na proporção em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais o mercado gera, inexoravelmente, o bem-estar social, possibilitando a busca ilimitada do ganho pessoal.

Partindo de uma leitura histórica da sociedade capitalista, no que concerne a classe trabalhadora, constataremos que o mercado jamais conseguirá produzir o Estado do bem-estar, porque o princípio primeiro do mercado é o lucro, e, este ocorre com o acúmulo do capital por poucos e a expropriação do trabalho assalariado. Portanto, reiteram-se, aqui, os malefícios do projeto neoliberal de sociedade livre sem a interferência do Estado, uma vez que as características do neoliberalismo, como

[13] O desemprego estrutural pode ser entendido como o desemprego, não por falta de vagas no mercado de trabalho, mas, por falta de qualificação do trabalhador. "O fato é que num mercado globalizado a produção exige habilidades de alto nível. A idéia de trabalho estável, introduzida no contexto do pós-guerra, vai cedendo lugar à noção de trabalho flexível, pelo qual a produção está sujeita a mudanças constantes. consequentemente, os trabalhadores necessitam não apenas dominar habilidades de alto nível como também se manter em dia com conhecimentos que podem tornar-se obsoletos com rapidez" (VIEIRA, 2002, p. 23).

privatização, trabalhador flexível e Estado mínimo, reduz a sociedade a indivíduos competitivos, incapacitados de se perceberem como seres de interações que vivem em comunidade.

Para Antunes (2001) faz-se necessário que se diga claramente que as expressões *desregulamentação*, *flexibilização*, *terceirização*, assim como, essas orientações que estão espalhadas pelo "mundo empresarial", de uma lógica societal em que o capital vale e a força humana de trabalho só é relevante como parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital, é incapaz de realizar sua auto-valorização sem se utilizar da força de trabalho humano, esta uma conclusão primária da relação homem-trabalho e produção-consumo. De acordo com o autor, pode-se *diminuir* o trabalho vivo, mas não se pode *eliminá-lo*; pode-se precarizá-lo criando bolsões de desempregados, mas não poderá extingui-lo, porque é o trabalho do ser humano que produz e consome mercadoria.

Como uma política de governo, o neoliberalismo promove um Estado forte e ao mesmo tempo mínimo, pois na verdade quem vai regular a sociedade é o mercado. No entanto, o que esse projeto neoliberal tem a ver com a discussão sobre a educação, a formação de professores e o professor? De fato, aparentemente não há nenhuma ligação entre esses fenômenos, mas no fundo estão intrinsecamente ligados, pois as políticas adotadas no modelo neoliberal atingem a educação, assim como a economia.

> No contexto da (des)regulação neoliberal, a educação ganhou centralidade. Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (AZEVEDO, 2001, p. X).

Na educação este modelo econômico atua como preparação de mão-de-obra para esse mercado que cotidianamente exige um trabalhador mais dinâmico, sempre "antenado" com os acontecimentos mundiais e que saiba desenvolver mais de uma função no seu ambiente de trabalho, um componente (re)ajustado às mudanças provenientes dessa nova sociedade global, ou seja, um novo trabalhador, mais no

modelo toyotista[14], formado em uma nova escola. Gentili (1998a) confirma essa tendência e completa ser a educação, um dos setores mais fortemente submetidos ao ajuste feito pelas políticas de redução do gasto público pelo programa de privatizações ocorridas a partir da década de 1980.

No âmbito do projeto neoliberal, as políticas educacionais se configuram como políticas para o mercado. A educação se torna uma mercadoria que, de certa forma, está exposta ao livre comércio[15]. Nos moldes do neoliberalismo a educação é o setor em que as mudanças nas relações de trabalho, na capacitação do trabalhador, nos modelos de formação mais se destacaram, não só pela sua condição de formadora de mão-de-obra para um mercado que tem novas exigências, como também pelo fato de que estas transformações exigem legitimidade, aceitação da população (SOUZA, 2004a).

Através da educação pode-se garantir o *status quo*, se não houver mobilidade da classe para promovê-la como instrumento de contra-hegemonia. Porém, neste contexto, até aqui analisado, a educação se apresenta como objeto de formação do indivíduo para o trabalho e não como formação para a emancipação política, social e econômica do ser humano. "A educação em qualquer de seus níveis, [...], está totalmente mergulhada nas contradições da globalização, especialmente no que tem relação com o que constitui o seu fenômeno central: as contradições do mercado global" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 61). É por isso que neste contexto a educação escolar ganha destaque.

Segundo Souza (2004a, p. 3) "O sistema educacional tem um papel importante a desempenhar, que é o de contribuir sistematicamente para que a população aceite e até defenda as mudanças neoliberais. Não é por acaso, portanto, que a maioria dos países, passa por reformas educacionais". Consequentemente, a formação de professores ganha

[14] O toyotismo é um modo de organização da produção capitalista que se desenvolveu a partir da globalização do capitalismo na década de 1950. Surgiu na fábrica da Toyota, no Japão, após a II Guerra Mundial, e foi elaborado por Taiichi Ohmno, mas só a partir da crise capitalista da década de 1970 é que foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial (modelo japonês), adquirindo uma projeção global. Suas principais características são: mecanização flexível; processo de multifuncionalização da mão-de-obra; implantação de sistemas de controle de qualidade total; e, sistema *just in time* que se caracteriza pela minimização dos estoques necessários à produção de um extenso leque de produtos, com um planejamento de produção dinâmico (LIKER, 2005).

[15] A Organização Mundial para o Comércio (OMC), é um organismo internacional que definiu em 1998 a educação, em especial a superior, como um dos 12 setores de serviço inserido no AGCS (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), portanto, passível de domínio privado (DIAS, 2002). Quanto a essa decisão de estabelecer a educação como um serviço, Borja (2002, p. 43) afirma que, "Na última década, pela influência das idéias ultraliberais, os bens mais apreciados pela cultura foram considerados mercadorias. Isso é um grave erro. A educação e a cultura são um serviço público e não um negócio".

a atenção para atender a essa nova sociedade globalizada gerenciada com políticas neoliberais.

A formação de professores vem se constituindo como um espaço de discussão entre o que os profissionais da educação esperam dos cursos de formação de professores e o que os legisladores apresentam como normatizações para estes cursos. Para Dias Sobrinho (2005, p. 33) "a função essencial de formação que é atribuída às instituições educativas enfrenta as tensões que vão das mais altas e universais categorias da pesquisa e da construção de sínteses compreensivas, até as mais corriqueiras capacitações para o preenchimento de postos de trabalho pouco exigentes".

Estes e outros desencontros, entre o que é vivido e o que é pretendido, favorecem a desvalorização da profissão docente, e faz do professor mais um profissional a serviço do capital. A concepção de professor gestada no seio da sociedade capitalista, caracterizada pelas políticas neoliberais e economia globalizada é a de um profissional técnico capaz de enfrentar a demanda da sociedade por mais estudos, em razão do "estreitamento dos vínculos entre educação, economia e trabalho, em decorrência da forte economização da vida social, expectativas novas e cumprir funções cada vez mais amplas e, muitas delas, contraditórias" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 23).

Para formar este profissional, os cursos são obrigados a buscar resposta às novas exigências dessa nova sociedade, o novo mercado de trabalho.

> [...] há graves deficiências na formação de muitos professores para o exercício de novas funções e capacidades que agora são exigidas na educação, em virtude do grande acúmulo dos conhecimentos, do desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, da criação e renovação dos instrumentos, dos novos perfis profissionais que a economia globalizada vai impondo (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 96).

Nessa nova ordem social estabelecida pelas mudanças nos modos de produção, de ocupação dos postos de trabalho e de interações formativas, a educação é chamada a dar conta da formação do professor para que domine conteúdos e desenvolva competências para instruir o indivíduo capaz de atuar ativamente no mercado, que seja flexível, preparado para se deslocar de uma função a outra com facilidade de adaptar-se às mudanças provocadas pelas inovações tecnológicas e a efemeridade dos bens produzidos para o consumo dessa sociedade global.

O professor, como agente desta estrutura sócio-econômica e política estabelecida, perde sua função social e se encaixa no rol dos profissionais que executam tarefas com o objetivo de suprir o mercado, favorecendo o aumento do exército de trabalhadores-reservas. Dessa forma [...] "o desenvolvimento da sociedade e a formação da consciência crítica de cidadãos estaria elegendo como finalidades principais a autonomização técnica, a competitividade individual, a instrumentalização econômica, a operacionalidade profissional" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 23-24).

Nesse movimento de reformulação das políticas educacionais é necessário atentar para o fato que o modo como se concebe a formação do professor ressoa no tipo de educação oferecida nas escolas, logo, no tipo de cidadão que se pretende formar. Assim, faz-se urgente discutir e provocar mudanças nestas concepções de educação, de formação de professores e de professor que a realidade atual nos impõe, para redefinição do que tem sido a educação, o papel do professor e o modo que se dá sua formação.

Contextualizado o cenário político, econômico e social contemporâneo que estabelece as diretrizes para a educação, logo, para seus profissionais, é propício que se (re)conheça quais organizações conseguem provocar, em grande parte, esta reestruturação do processo educativo. Sabemos o direcionamento dado às questões sociais: globalização da economia, Estado mínimo, livre mercado e trabalhador flexível. Agora, resta-nos discutir por quais vias. Quem tem o poder de impingir tantas mazelas ao campo educativo? Que forças internacionais provocam tantas (re)ordenações na educação brasileira? Surgem aqui as *onipotência-onipresença* dos organismos multilaterais.

1.3 – Políticas educacionais e o apoio de organismos multilaterais

Com a evolução do capitalismo para sua forma globalizada e com a expansão das políticas neoliberais por todos os continentes, os organismos multilaterais se sobressaem como órgãos de apoio técnico e econômico aos países emergentes. De acordo com Dias Sobrinho (2005), os organismos supranacionais surgem na segunda

metade do século XX, implementando programas financiados e de práticas de assistência técnica, desenvolvidas segundo seus critérios, e de uma competente propagação ideológica, interferindo expressivamente nas políticas educativas locais. Para o autor, essas organizações tornam legítimas as políticas, tornando possíveis determinadas práticas que favoreçam o alcance dos seus objetivos, organizando agendas e, a partir dos modelos oficiais, construindo os campos e contextos de significado para a educação, sobretudo dos países periféricos.

Em âmbito mundial, duas grandes organizações mundiais têm se auto proclamado *auxiliares à melhoria das condições de vida da população dos países em desenvolvimento*, o BM e a UNESCO. Aparentemente, essas duas entidades surgem para assegurar o tão desejado desenvolvimento às nações mais pobres, garantindo-lhes o mínimo de estrutura para a satisfação das necessidades básicas.

O Banco Mundial, inicialmente, nasce com um caráter mais econômico e sua ação é mais pontual: ajuda financeira, ou seja, empréstimos aos países destruídos pelas guerras, ou pelas grandes devastações da natureza. A UNESCO nasce como uma unidade dentro da Organização das Nações Unidas (ONU) para incentivo e fiscalização no tocante à educação, à ciência e ao desenvolvimento tecnológico das nações emergentes. Vejamos a evolução dessas organizações internacionais no cenário educacional.

1.3.1 – O Banco Mundial e as políticas educacionais

Diferentes autores têm formulado críticas às interferências dos organismos multilaterais na economia, nas políticas e nas ações sociais realizadas pelo governo brasileiro. Os teóricos conhecem a realidade prática dos acordos econômicos entre os países em desenvolvimento e organismos que exercem influência no mundo.

> Em diferentes níveis e arranjos, as organizações multinacionais, ou multilaterais, desenvolvem seus próprios desenhos do que podem ou devem ser as nações e os continentes. Elaboram parâmetros rigorosos, técnicos, pragmáticos, fundados nos princípios do mercado, da livre iniciativa, da liberdade econômica, etc. princípios que são sugeridos e

> impostos aos governos que pretendem ou precisam beneficiar-se de sua assistência, ajuda, direção (IANNI, 2001, p. 43).

A crítica nasce da compreensão de que os acordos firmados entre os organismos multilaterais e as nações que necessitam de ajuda impõem uma dependência econômica e uma dependência intelectual, porque a contrapartida dos acordos, além do pagamento da dívida contraída, é a adoção das políticas pensadas por aqueles organismos, na perspectiva de uma reforma que irá redirecionar o país devedor para o crescimento econômico, a eqüidade social e o alcance de *status* de país desenvolvido, "Os empréstimos do Banco Mundial se orientam cada vez mais para sustentar as reformas das políticas financeiras e administrativas necessárias para estabelecer um sistema de melhor qualidade, mais eqüitativo e eficiente" (BM, 1995, p. 96). Como se a concretização de todos esses itens fosse possível unicamente através de reformas pelo alto.

Conforme a concepção de Gramsci (1991), as reformas pelo alto podem ser consideradas aquelas que apresentam os traços de "uma revolução passiva", feita "pelo alto", com características distintas de *restauração* (na qual os segmentos hegemônicos reagem à possibilidade de rupturas decorrentes de iniciativas populares) e de *renovação* (momento em que as reivindicações sociais passíveis de assimilação são absorvidas pelos segmentos hegemônicos), mas que se interagem entre si.

Essa absorção se transforma em assimilação, e esta permite que sejam preservados os valores que constituem as hegemonias política, econômica e social. De acordo com aquele autor a hegemonia política e econômica implica, decisivamente, que os interesses e as tendências de grupos sobre os quais a hegemonia será exercida deveriam ser levados em conta; diz também que é necessário que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; e que é incontestável que "os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica" (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Qualquer reforma sem alteração das bases: o analfabetismo, a pobreza, o desemprego, a dependência econômica e tecnológica e a desigualdade social, levam à ineficiência da proposta de alteração. Para Silva, M. (2002), as conhecidas "ajudas" aos

países em desenvolvimento sempre vinham sob a estratégia economicista de incremento com o propósito de erradicar a pobreza, a partir do desenvolvimento. Entretanto, o papel do Banco Mundial foi redimensionado e os "ajustes" começaram a ser realizados agora não mais embasados nas "ajudas", mas na "intervenção direta junto com o consentimento" desses países. E, Noronha (2002) completa dizendo que, estes ajustes refletem-se tanto na gestão econômica quanto na pobreza, mas apenas aliviando de forma tópica para evitar o surgimento de zonas de conflitos.

A crítica maior é em relação às interferências de organismos internacionais de caráter econômico na estruturação das políticas públicas, em especial a educação, com empréstimos e assessoria que comprometem a autonomia e o respeito à diversidade cultural do país. Dias Sobrinho (2005), argumenta que o Banco Mundial faz financiamentos e capitalizações, mas, sobretudo tem um papel importante na produção e na difusão de ideologias. Há alguns pontos negociáveis quanto às exigências do Banco Mundial para os países devedores, no entanto, de acordo com este autor, na maioria das vezes os países em desenvolvimento não têm projetos alternativos, e os acordos lhes interessam mais pela captação de recursos para o pagamento de dívidas do que em consolidar outras posições ligadas a projetos nacionais para o desenvolvimento social.

De acordo com dados históricos, o início da cooperação de entidades internacionais aos países em desenvolvimento data da década de 1940, no pós Segunda Guerra Mundial. Os organismos multilaterais foram criados para auxiliar as nações com dificuldades financeiras após grandes devastações, sejam naturais – enchentes, terremotos e outras – ou provocadas – guerras (SOARES, 2000). Nesse contexto é criado o Banco Mundial (BM)[16], "que teve suas atividades iniciadas em 1944, na Conferência de Bretton Woods, vinculado ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e tendo como preocupação central o estabelecimento de uma nova ordem internacional após a Segunda Guerra Mundial" (NORONHA, 2002, p. 111).

[16] O Banco Mundial é constituído por um grupo de agências e de instituições multilaterais interligadas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD – fundado em 1944, se dedica ao financiamento de países de economias emergentes; Agência Internacional de Desenvolvimento, fundada em 1960, dedica-se ao financiamento dos países mais pobres; Corporação Financeira Internacional é uma instituição voltada ao setor privado de países emergentes; Agência Multilateral de Garantias de Investimento oferece garantias aos investidores estrangeiros; Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos opera com arbitragem e acordos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 156).

Com o passar dos anos e com o fortalecimento da sua atuação, o Banco Mundial além de financiador passou a ser o *gerenciador* das políticas sociais desenvolvidas nos países "ajudados" pelos seus empréstimos financeiros.

> Os empréstimos com base em políticas (ou de ajustes) são concedidos para estimular e dar assistência às reformas de políticas. A experiência mostra que os empréstimos programáticos de ajuste, que deslocam a ênfase para os empréstimos concedidos em resposta a reformas já executadas, em vez de condicionar desembolsos a atividades predefinidas pelo governo, reforçam o compromisso do País com a implementação das reformas (BM, 2006, p. 70).

O Banco Mundial assumiu o papel de gestor das reformas sócio-econômicas e políticas em curso nos países devedores. Tornou-se corriqueiro para ele definir reformas ou ajustes quer no campo da infra-estrutura quer no campo da superestrutura, como a educação. Esse domínio e interferência do que deve ocorrer no cenário social dos países em desenvolvimento é justificado pelos organismos pelo vulto de empréstimos e pela experiência acumulada ao longo de 60 anos no que concerne a assistência técnica. Para Ianni (2001), esse organismo ao longo de sua história vem exercendo missões "civilizatórias", utilizando-se de quantias vultosas de recursos econômicos, em moeda forte; de assistência técnica especializada; de programas de treinamento de pessoal; de materiais para orientação e divulgação das reformas; e, programas de intercâmbio; bem como a propagação de suas idéias "através da ideologia do que é melhor, avançado, moderno, racional, conspícuo, civilizado" (IANNI, 2001, p. 74).

O objetivo deste é, pois, o de aumentar os territórios de atuação e exploração do mercado, visando o lucro e a dependência financeira. Dias Sobrinho (2005) chama a atenção para a visão economicista deste organismo, que norteia todo tipo de ajuda, financeira ou de assistência. O autor ainda destaca a concepção mercadológica que o Banco Mundial dá ao conhecimento, portanto à educação, porque a grande ênfase do Banco está no aumento da competitividade de cada país no cenário mundial, o que traria um fortalecimento do mercado global. A crítica maior que este autor faz sobre a atuação do Banco é a concepção deste organismo sobre o valor econômico do conhecimento, ou seja, do papel do conhecimento como motor do desenvolvimento econômico de uma nação.

As interferências do BM são amplas, abarcam os diversos segmentos da sociedade em que o Estado atua, mas nos deteremos naquelas relacionadas à educação, em especial à formação de professores.

> Quem controlar a educação define seu passado e [...] também seu futuro. O amanhã está nas mãos e no cérebro dos que estão sendo educados hoje [...]. Devemos, sem restrições, exportar idéias e imagens que fomentem a liberdade individual, a responsabilidade política e o respeito à propriedade privada. Deve ser iniciada uma campanha para capturar a elite intelectual ibero-americana através do rádio, da TV, de livros, de artigos e folhetos, de mais doações, bolsas de estudos e premiações. Consideração e reconhecimento são o que mais agrada aos intelectuais e um programa com essas características poderá atraí-los. (Trecho de um documento secreto do governo de Ronald Reagan)[17].

A partir desta citação de um documento do governo do ex-presidente dos Estados Unidos da América (EUA), podemos perceber porque a educação dos países em desenvolvimento é de interesse das grandes potências econômicas do globo. Podemos perceber ainda como é através dela que pensam impor idéias e difundir ideologias.

De acordo com estudos de Ianni (2001), o próprio Banco Mundial, desde 1962 (momento em que decidiu ingressar no campo de desenvolvimento educacional), declara que seu objetivo tem sido basicamente um: "ajudar os países em desenvolvimento a reformar e expandir seus sistemas educacionais, de tal maneira que eles possam contribuir mais plenamente para o desenvolvimento econômico" (IANNI, 2001, p. 74). Para o Banco, a "ajuda" tende a proporcionar o aperfeiçoamento da quantidade e qualidade do conhecimento e das habilidades necessárias ao desempenho de papéis econômicos, sociais e outros para o desenvolvimento dos países, visando sempre "o máximo possível de eficiência interna e externa", bem como o aumento da "produtividade e eqüidade social".

As palavras de Ronald Reagan explicitam o que vem ocorrendo às questões educacionais: a tomada da direção política da educação pelo poder econômico, "a análise econômica transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas educativas" (CORAGGIO, 2000, p. 95). Uma economia globalizada e ao mesmo tempo elitizada, pois o capital estrangeiro das multinacionais tem invadido todos os continentes do globo; e o que fica mais difícil de impedir, segundo Maria Abádia Silva (2002), é porque isso ocorre com o consentimento dos gestores das nações

[17] Epígrafe citada por EVANGELISTA, 1997, p. 5.

tomadas pelo capital estrangeiro, ou seja, os governantes dos países dependentes. "Existe uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação pública a que se associa o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais" (Idem, p. 4).

Inevitável interferência, pois "se quem governa consente", cabe aos intelectuais brasileiros analisar e tornar público os efeitos da atuação deste organismo em nosso país. A interferência é criticada porque, de fato, não se trata de um *fobismo* a qualquer ação do Banco e sim de acuidade no trato das adesões aos projetos propostos por ele. Uma vez que os objetivos deste organismo estão em consonância com o movimento de globalização e com as políticas neoliberais torna-se necessário fazer um balanço dos projetos e rejeitar aqueles que interferem na educação como formação do homem integral. Para Charlot (2005, p. 31), no chamado fenômeno da globalização, o saber foi transformado em mercadoria.

> No mercado do *saber*, essa evolução para uma mercadoria do saber vai tornar ainda mais forte e dura a desigualdade social frente à educação. Creio que sejam dois os desafios maiores para o futuro, e já para o presente, o saber existe para se ter um bom emprego mais tarde e conserva seu valor de uso para entender o mundo sob enfoque da diversidade.

A educação, nos países em desenvolvimento, sofre forte influência dos organismos internacionais porque para estes os resultados da educação escolar estão diretamente ligados à economia. Essa educação escolar há muito está condicionada às condições de empréstimos financeiros dos organismos multilaterais. Quando se trata de educação o Banco Mundial é o órgão que oferece recursos e também projetos para adequá-la aos padrões mínimos estabelecidos por ele (TORRES, 2000).

O Banco transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global que ocupa, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O financiamento não é o único, nem o mais importante, papel do BM em educação, "representando apenas 0,5% da despesa total emprestados pelos países em desenvolvimento neste setor" (TORRES, 2000, p.126). Na atualidade o maior "atrativo"

que o Banco Mundial oferece é sua assistência técnica através dos projetos elaborados por sua equipe de colaboradores especialistas em programas para a educação mundial.

> As operações creditícias do Banco em apoio aos programas de reformas podem incluir o financiamento de infra-estrutura e a aplicação de medidas políticas. Se bem que a composição do conjunto de reformas varia segundo a região e o nível de ingresso reflete a situação sócio-econômica e política própria de cada país, [...] (BM, 1995, p. 96).

E mais recentemente afirma que "o valor real dos empréstimos do Banco se revela quando os seus recursos prestam assistência a políticas, programas ou projetos que implicam em melhor qualidade das despesas públicas, bem como em aprimoramentos e reformas das políticas cujo alcance é muito maior do que os investimentos específicos, financiados com empréstimos do Banco" (BM, 2006, p. 23).

Mas qual a importância que a educação tem para o Banco Mundial? Por que o interesse pela formação do professor dos países em desenvolvimento? Quais os benefícios o Banco Mundial pode ter com as questões educacionais das nações emergentes? Porque esta orientação das relações de acumulação e de exploração do capital implica redefinições da educação?

Talvez não se apresente tão claramente, mas o BM está alicerçado nos ideais da globalização e das políticas neoliberais. Estas provocam uma reorientação das relações de acumulação e de exploração do capital. Segundo Kátia Silva (2001) aquelas questões podem ser respondidas assim: primeiro, porque a educação é uma prática social, logo, influencia no movimento da estrutura de uma sociedade; segundo, porque a educação formal ou informal ocorre por um processo mediador e formador de mentalidade dos sujeitos históricos conservando e/ou transformando relações sociais, valores entre outros; e, por fim, porque há nesta nova organização social uma mudança substancial no padrão de exploração da classe trabalhadora mundial, ecoando, dessa forma, um *falso grito* por educação, "falso porque contém a idéia de instruir mais para explorar mais, não visa à emancipação do homem" (Idem, p. 66).

E é essa possibilidade de a educação continuar servindo à exploração do homem pelo homem, impossibilitando-o de emancipar-se como ser livre e construtor de sua

história que deve ser combatida e rechaçada através da luta por uma educação de qualidade para todos nos diferentes níveis de escolaridade.

1.3.1.1 – Educação: do BaMco para o trabalho

A interferência do Banco Mundial nas políticas dos países em desenvolvimento não é recente, mas a partir da década de 1990 esta interferência se intensificou e ele passou a prescrever projetos para as questões sociais desses países de um modo geral, e específico para a educação.

> Desde 1963, o Banco Mundial tem contribuído de forma destacada para a expansão do ensino superior, entre 1963 e 1970, os investimentos representaram em média, 17% do financiamento total para a educação; alcançaram seu ponto máximo, 38%, entre 1971 e 1985, e desceram a 31% entre 1986 e 1993. No total, tem-se prestado assistência a 294 projetos com 457 componentes vinculados à educação superior foi investido U$ 5.700 milhões nos últimos trinta anos. A maior parte deste investimento (U$ 5.100 milhões) foi aplicado a partir de 1980 (BM, 1995, p. 89).

Com este cenário desenhado, "O interesse pelas ações do Banco Mundial no setor educacional se justifica pela influência crescente que este organismo vem tendo sobre a definição das políticas educacionais nos países em desenvolvimento" (TOMMASI, 2000, p. 195).

No Brasil, da década de 1990, a educação redefine-se a partir do governo de Fernando H. Cardoso (PSDB) culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996), contendo texto fortemente influenciado pelas orientações internacionais. Naquele período vários acordos de ajuda financeira foram firmados, e acompanhados da ajuda vinha um pacote de medidas que deveriam ser implementadas pelos governantes locais. O Banco espera, com sua ajuda, acelerar as mudanças e alcançar a aceitação dos diversos segmentos sociais do país das políticas por ele definidas. Segundo o próprio Banco:

> A formulação de reformas politicamente aceitáveis e financeiramente viáveis tem sido árdua e a experiência quanto a sua execução não é alentadora. Quando posta em marcha tem enfrentado a oposição de diversos grupos que promovem determinados interesses, e tem provocado revoltas estudantis em muitos países. O êxito das reformas

> e inovações depende da capacidade dos responsáveis de adotar decisões para lograr o consenso dos diversos integrantes do subsetor do ensino [...] (BM, 1995, p. 95).

As medidas, baseadas na teoria do Estado mínimo[18] e nas políticas de cunho neoliberal, foram rapidamente incorporadas pelos órgãos educacionais brasileiros e traduzidas em políticas de governo implantadas na gestão de Itamar Franco (1992-1994) e ratificadas por Fernando H. Cardoso, em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), e não foi interrompida na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006)[19].

A educação ganha destaque, mas os avanços prometidos aos educadores ficam aquém das expectativas. Ao ser colocada como mercadoria há um impedimento de promover a educação como princípio básico para se alcançar a autonomia. A educação recebe atenção dos organismos multilaterais porque, para estes, ela se apresenta como um campo de sustentação, não apenas como um leque de possibilidades de aplicação de suas políticas, como também de acordo com Martins (2005, p. 3, grifos no original), "um *terreno fértil* de difusão de sua ideologia, cujo eixo dinâmico é o mercado".

Consoante a estas conclusões, Noronha (2002) constata que nessa perspectiva ideológica de política educacional do BM, os indivíduos não necessitam se desenvolver através de uma formação sistemática, ampla e profunda tendo como base os conhecimentos socialmente significativos produzidos e acumulados pela humanidade; porque, a concepção de educação defendida pelo Banco visa à preparação da mão-de-obra da sociedade global, e qualquer outra concepção, que dela destoe, é combatida, rotulada de utopia, acusada de onerar a máquina estatal e de servir à elite. De acordo com documentos do BM (1995, apud. TORRES, 2000, p. 184),

> A educação é intensamente política porque afeta a maioria dos cidadãos, envolve todos os níveis do governo, quase sempre constitui o maior componente da despesa pública nos países em desenvolvimento e conta com subsídios públicos destorcidos em favor da elite.

É como política que a educação se reconfigura e se estabelece como palco de disputa e objeto de discussão. Percebendo o grande alcance que a educação escolar tem

[18] "A questão é que o Estado-mínimo não é sinônimo de Estado-fraco. No que se refere às estratégias de acumulação, ele é mais forte do que nunca, já que passa a assumir o papel de gerir e de legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo global" (AZEVEDO, 2001, p. XII).

[19] "O governo Lula com algumas especificidades, deu continuidade à implementação das políticas educacionais do Governo FHC" (SILVA, 2004, p. 351).

nos diferentes segmentos da sociedade, independentemente da classe, raça ou nível social, o Banco orienta que a educação seja recebida pela população como aquela que satisfaz seus objetivos, e políticas para mudanças na estrutura da educação básica, implementa insumos e alterações nos cursos de formação de professores.

Assim, é aconselhável, segundo o BM, que os gestores da educação do país devedor se disponham a: aumentar o *tempo de instrução* dos discentes; proporcionar *livros didáticos*, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente; e, melhorar o *conhecimento* dos professores – privilegiando a *capacitação em serviço* sobre a *formação inicial* e estimulando as modalidades a distância (TORRES, 2000).

No Brasil estas orientações foram, progressivamente, sendo implantadas ao longo da década de 1990. A orientação sobre o aumento do tempo de instrução foi contemplado pela LDBEN, que estabeleceu o ano letivo de 200 dias letivos; o programa de distribuição do livro didático, para alunos de escola pública, que foi implantado no Brasil no final da década de 1980 para o Ensino fundamental, a partir de 2004 foi ampliado para o Ensino Médio (PNLEM – Resolução nº 38 do FNDE, de 15/10/2003). E, a melhoria dos conhecimentos dos professores é buscada por meio de programas de formação de professores nos mais variados modelos: em serviço, parcelado, semi-presencial ou a distância.

Estas orientações prescritas pelo BM partem da idéia de que há um entrave impedindo o alcance da *educação de qualidade*, e que o problema é, em grande parte, ocasionado pelo baixo nível de formação dos docentes e que para superar essa deficiência os insumos como os livros didáticos, um maior tempo na escola e o treinamento dos docentes através da formação em serviço e/ou a distância serão suficientes.

Tornou-se lugar comum nos discursos daquele organismo que, a causa dos problemas econômicos dos países em desenvolvimento se deve a baixa qualidade dos *serviços prestados* pela escola básica à sociedade. Portanto, os investimentos na educação, através dos programas do livro didático (para os ensinos fundamental e médio), maior tempo de escolaridade (200 dias letivos e, agora, nove anos de ensino fundamental – Lei nº 11.274, de 6/02/2006) e treinamento dos professores (em serviço,

a distância), se tornaram o lema/bandeira para promoção do desenvolvimento dos países "terceiro-mundistas" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Quando se trata da educação básica[20], o Banco Mundial é o maior articulador externo das políticas adotadas. Ele desqualifica os funcionários de um órgão público federal, no caso do Brasil o Ministério da Educação (MEC), ao afirmar que estes não têm competência para determinar os rumos da educação. Porque, de acordo com Coraggio (2000), o Banco acredita que é o mercado que o fará baseado na avaliação feita por organismos econômicos internacionais, que afirmam que a educação se distanciou das necessidades reais da economia e que é possível resolver esta situação através do restabelecimento da sua articulação com a demanda do mercado.

Esta afirmação demonstra que o banco que nasceu supostamente para ajudar na reconstrução dos países necessitados, segundo Torres (2000), hoje é o órgão internacional com maior influência na formulação de políticas para a educação nos países em desenvolvimento, no entanto é o mais hermético e o menos visível no meio público dentro dos países devedores.

De acordo com Coraggio (2000), o BM, em seus acordos de empréstimos, procura ocultar que muito mais que ajuda financeira seu objetivo mais importante é a assessoria aos governos na implementação de políticas educativas adequadas às especificidades dos países em desenvolvimento, para se alcançar os utópicos crescimento econômico e eqüidade social, à custa de alienação social e cultural. Estas afirmações encontram eco na discussão que Fonseca (2001a, p. 95) desenvolve sobre a atuação do Banco no campo educativo local:

> A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira, durante as três últimas décadas, ultrapassou o limite da assistência técnica e financeira propriamente ditas, tendo propiciado a participação internacional na definição de políticas educacionais.

[20] "Há alguns anos o Banco Mundial considerava a educação básica mais decisiva que a educação superior para alavancar o desenvolvimento dos países pobres. Recomendava aos estados que priorizassem a educação básica, pois esta daria muito mais retorno, segundo análise de economistas ligados ao Banco. Agora, os documentos mais recentes vêm reconhecendo enfaticamente que o progresso social e econômico se realiza principalmente pelo avanço do saber. Segundo análises atuais do Banco, o ensino superior é altamente necessário à criação, à difusão e à utilização do conhecimento e à melhoria das competências técnicas e profissionais, enfim, deve ser visto como prioritário tendo em vista sua correlação com o desenvolvimento econômico dos países emergentes" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 157).

Até recentemente o Banco recomendava aos países pobres que priorizassem o ensino fundamental deixando de investir em educação superior e educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atendimento das metas de ajuste fiscal no âmbito da reforma da educação. "O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial" (TORRES, 2000, p. 126).

Em texto recente, Dias Sobrinho (2005) faz referência a algumas pequenas mudanças, ao menos nos discursos, no pensamento do Banco sobre o foco privilegiado sobre o ensino fundamental. O autor afirma que, cabe mencionar uma *recente importante alteração* das orientações do Banco Mundial, no que se referem as suas análises anteriores, que aferia importância menor à educação superior em favor da educação básica. "O Banco Mundial não só reconhece o equívoco de análises anteriores, como insiste na tese de que a educação superior é fundamental para desenvolver ainda mais a economia global e alavancar o avanço dos países pobres emergentes" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 156). Numa retratação do que dissera antes, o Banco admite que a educação superior proporciona um retorno econômico muito importante para a nação que adota como ponta de chegada da jornada educativa, porém oferecida pelos empresários da educação, ou seja, um serviço prestado pela iniciativa privada para não *onerar mais* os cofres públicos.

A concepção de educação que o Banco defende, nos diferentes cantos do mundo, inibe a democratização do ensino, a valorização dos profissionais docentes, pois a educação não é entendida no sentido ampliado, ou seja, não é entendida

> [...] como prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais e, como política pública, pois constitui uma questão de grande relevância social e que exige uma assumência por parte do Estado, entendido na concepção gramsciana de estado ampliado, formado pela sociedade política e pela sociedade civil (SANTOS, C., 2002, p. 22).

Cabe destacar que, a partir desta posição do Banco Mundial a educação não é assumida para transformar o homem, tornando-o ser autônomo, capaz de produzir sua subsistência e livre para interagir e socializar promovendo o desenvolvimento cognitivo

e cultural da sociedade, então ela não educa; assim, serve apenas para modelar o trabalhador para o mercado, logo para a reprodução do capitalismo global.

De acordo com Catarina Santos (2002), a literatura que trata das políticas educacionais tem demonstrado que as reformas do campo educativo, que estão em curso no Brasil hoje, se baseiam em algumas orientações principais: estímulo para maior participação do setor privado no desenvolvimento educacional; prioridade conferida à educação básica; e, reformas pedagógicas e administrativas voltadas para esse nível de ensino.

O Banco interfere na educação como um todo com seus planos e medidas, interfere também nas políticas de formação de professores, porque entende que o desempenho do professor contribui para as mudanças na educação. Mas o que ele estabelece para a formação de professores dos países em desenvolvimento são ações focalizadas no resultado e não no processo de formação dos educandos.

1.3.1.2 – Formação de professores e as políticas educacionais

O tema formação de professores ganhou centralidade nas políticas educacionais ao longo dos anos 1990. A discussão suscitou a percepção de como o tema tem sido tratado pelo poder público diante dos convênios e acordos mantidos no cenário internacional.

O Banco Mundial legisla sobre como esta formação deve acontecer nos países devedores de empréstimos disponibilizados por ele, já que a maneira que os cursos de formação de professores são organizados pode corresponder a mais economia e rapidez na sua adequação para o mercado de trabalho. A formação de professores é um tema que o BM privilegia na prescrição de medidas de aligeiramento e de contenção de despesas.

> O Banco *sabe* que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível, a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia. *Sabe* também que, reduzir a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente

> para melhoria do aprendizado (CORAGGIO, 2000, p. 101, grifos no original).

Há um conjunto de orientações para o novo modelo de formação de professores, que responde às demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível[21], em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo Governo brasileiro. Para o BM pode-se melhorar a qualidade educativa através de determinados "insumos" que intervêm na escolaridade, entre eles "melhorar o conhecimento dos professores através da capacitação em serviço e/ou a distância" (TORRES, 2000, p. 135).

Em relação à formação de professores que irão atuar na educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, é exigência que seja uma formação de qualidade. Esse profissional necessita estar munido de conhecimentos diversos – conteúdos didático-pedagógicos, disciplinar, etc. É provável que sem uma formação inicial de qualidade, ele vá atuar tateando em busca da melhor maneira de professorar, com muita dificuldade pode ser que ele consiga. Mas certamente, ele desenvolveria com mais facilidade seu trabalho se houvesse recebido formação inicial adequada para tal. A formação de professores se faz obrigatória quando se almeja uma educação de qualidade.

> Nesse processo, em que a educação tem seu papel extremamente valorizado, o professor aparece como o grande ator, o agente da mudança. Para desempenhar tal função, cabe a ele ser competente, profissional e devoto. Para a construção de tais qualidades, é preciso pensar uma formação que prime pelo desenvolvimento das *qualidades humanas e intelectuais* necessárias ao alcance dos objetivos almejados para a educação (SANTOS, C., 2002, p. 53, grifos no original).

O BM afirma reconhecer a necessidade da capacitação dos docentes do país para elevação da qualidade da educação. No entanto, as diretrizes traçadas nos acordos com esse organismo, nada mais são do que medidas de aligeiramento da formação para contenção de gastos, conscientemente adotadas para cumprimento de tais acordos. Para Silva (2001), é evidente que com as orientações economicistas adotadas para o campo

[21] A *acumulação flexível* é o modelo econômico que se confronta diretamente com a rigidez do *fordismo*, pois ele permitiu o surgimento de setores inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financiados, novos mercados, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica, organizacional, através do *processo produtivo flexível*, este permite o operário operar com várias máquinas rompendo com a relação um homem/uma máquina, que fundamentou o *fordismo*. É a chamada "polivalência" do trabalhador japonês, trabalhadores multifuncionais (ANTUNES, 2001).

educativo não buscam a qualidade desta formação nem mudanças para transformação da realidade. O que se constata, de acordo com a autora, é o favorecimento de políticas governamentais que buscam uma formação tecnicista e pragmática com economia de recursos para os profissionais da educação, o que visa melhorar quantitativamente os índices de profissionais formados e, ampliar a possibilidade de novos financiamentos, adequando os profissionais da educação às necessidades diretas do mercado, em atendimento aos princípios mercadológicos de *flexibilidade*, *eficiência* e *produtividade*.

Fica clara a contradição entre a constatação de que uma formação de qualidade para professores é uma exigência do mundo globalizado e o pouco investimento para que isso ocorra, mas o Banco não se preocupa em ocultar. Porém ele oculta que

> Não são apenas a extensão e a qualidade da educação que contam, mas o tipo e os objetivos a que serve; uma educação apenas funcional, voltada para responder passivamente às demandas da economia selvagemente competitiva de hoje certamente não será libertadora para a maioria dos educandos (ARRUDA, 2000, p. 59).

Qualidade é um conceito polissêmico, que requer situar-se num determinado contexto social para compreendê-lo. No contexto atual podemos dizer que formação de qualidade é que fornece ao formando condições de desenvolvimento pessoal (intelectual e social) e profissional (capacidade de atuação no mercado de trabalho) tendo claras as contradições do mundo contemporâneo, bem como os desdobramentos de suas políticas. Para Silva, K. (2001), nesta perspectiva, qualidade é entendida como uma educação escolar que favoreça ao educando o desenvolvimento das potencialidades e a apropriação do saber social, permitindo uma melhor compreensão da realidade, e possibilitando ao sujeito a capacidade de lutar e fazer valer seus direitos econômicos, políticos e culturais como classe.

Um programa de formação de professores, que visa à qualidade, tem como base a formação teórica indissociável da prática pedagógica. Um referencial teórico que abarque as mudanças ocorridas no ambiente educacional, mas que não se deixe levar pelos modismos momentâneos e passageiros. E, “Para propor um programa de capacitação de professores que logre um processo de aprendizagem harmoniosa e eficaz, é necessário identificar uma concepção de educação e conduzi-lo dentro de tal concepção de uma forma coerente” (RIOS, 1999, p. 19).

A questão é que a concepção de educação adotada pelos governantes brasileiros é a concepção economicista do BM. "Na perspectiva ideológica da política educacional do Banco Mundial, não é preciso que os indivíduos desenvolvam uma formação sistemática, ampla e profunda tendo como base os conhecimentos socialmente significativos produzidos e acumulados pela humanidade" (NORONHA, 2002, p. 80).

E isso se agrava, ainda mais, quando se trata da formação do professor da educação básica, pois esse professor cuidará da formação de base do cidadão que compõe a classe trabalhadora, facilitando a estabilidade da hegemonia estabelecida.

> Na perspectiva do Banco Mundial, embora a qualificação em níveis mais elevados possa ter uma influência positiva sobre o comportamento dos professores, não há indicativo de que seja uma questão importante, por isso, para os professores que vão atuar no ensino fundamental, especialmente, nos quatro primeiros anos (ensino primário) – foco de atuação do Banco – basta uma formação centrada no *fazer*, seguida de cursos curtos de formação inicial concentrados na capacitação pedagógica, vinculada à prática de sala de aula (SANTOS, C., 2002, p. 45, grifo nosso).

No Brasil, o tema "formação de professores tornou-se central para atender as novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista" (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005, p. 360). Essas novas exigências têm se propagado pelo país como um caminho único a ser seguido pelos educadores e pelos gestores da educação escolar. A reestruturação da educação no Brasil tem sido uma prática patrocinada pelos organismos multilaterais, que vêem na educação básica a possibilidade de *superação da pobreza* pelos países em desenvolvimento, segundo seus programas e metas.

No relatório "Parceria do Brasil com o grupo Banco Mundial" o BM afirma que a "Estratégia de Ajuda ao País (EAP) abrange atividades em um grande número de áreas e setores [...], As áreas escolhidas para receber assistência são priorizadas de acordo com as vantagens comparativas do Banco, por isso, em alguns casos, a urgência percebida difere daquela indicada pelo país" (BM, 2006, p. 67). No caso da educação a urgência do Brasil e a intensidade do envolvimento coincidem. O país declara, naquele relatório, que a urgência é muito alta e o Banco define a intensidade do seu envolvimento também muito alta.

Ao longo da década de 1990, o que se viu foi a implantação de um pacote de políticas de desvalorização da profissão docente, e a assumência de que a formação de professores para a educação básica é o momento de ajustes das políticas educacionais à lógica do mercado, dentro de uma visão econômica capitalista e neoliberal. Segundo Oliveira; Rosa; Silva (2005, p. 360),

> No Brasil, as políticas oficiais, no que se refere à formação de professores, estabeleceram a exigência de formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica. A LDBEN (Lei nº 9.394/1996), art. 87, § 4º, definiu também que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço". Em decorrência destas exigências multiplicaram-se cursos superiores de formação de professores, nem sempre de qualidade aceitável.

Sobre a formação de professores, o Brasil é uma nação que, ao que tudo indica assumiu uma política de barateamento e aligeiramento da formação do professor da educação básica no intuito de manter certa dependência da "inteligência" dos países desenvolvidos no que se refere ao desenvolvimento, científico e tecnológico (FONSECA, 2001a e 2001b; SOUZA, 2004a e 2004b; TORRES, 2000) sem, contudo reconhecer a importância desse profissional para o desenvolvimento do país, inclusive desenvolvimento econômico. Um professor que recebe formação de qualidade atuará no mercado também prestando um serviço de qualidade, ou seja, formando indivíduos que ao sair da escola serão mão-de-obra qualificada, seres pensantes, portanto, produtores de economia para o país. Mas, não é só para mão-de-obra, serão formados para se situarem na sociedade se apercebendo da dinâmica econômica do mundo capitalista globalizado, contribuindo para sua riqueza, e também se posicionando favorável às políticas estabelecidas pelos governantes.

O que se constata é que "Para acompanhar a dinamicidade, o pragmatismo e a imediatibilidade de um mundo em constante mudança, as recomendações e ações centram-se no desenvolvimento de programa de preparação dos professores mediante *treinamento em serviço*" (SANTOS, C., 2002, p. 43, grifos no original).

Esta concepção de formação de professores influencia no modo de conceber o professor. Este é visto como um técnico, porque sua formação fica centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, fundamentada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar, os conhecimentos são

mobilizados a partir do que fazer. Para Veiga (2002), essa perspectiva de formação centrada nas competências restringe à preparação, na realidade, do prático, do tecnólogo, isto é, daquele que faz, porém não conhece os fundamentos do fazer, que fica restrito ao ambiente escolar, não considerando toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada.

Ora, este conceito de professor reduz as possibilidades de engajamento político deste profissional, por conseguinte a sua atuação não contribui para a formação do cidadão emancipado. Apesar disso, o tema formação de professores não é central nas discussões, sobre políticas educacionais, promovidas pelo Banco Mundial. No que se refere à formação de professores o Banco se empenha em demonstrá-la apenas como um meio de municiar os educandos com o conhecimento básico para se tornarem mão-de-obra qualificada. Fonseca (2001b, p. 34) explicita que este tema não ocupa lugar privilegiado no modelo de gestão concebido pelo Banco, mesmo ele reconhecendo que

> [...] as qualificações dos mestres – certificados, referências, sucesso profissional e conhecimentos – tendem a exercer uma influência positiva sobre seu comportamento, mas nada confirma que seja necessário insistir sobre essa questão. Em certos países, a formação dos professores não tem incidência positiva sobre o sucesso escolar.

A autora critica, ainda, que o Banco afirma que ao invés de requerer dos docentes um curso universitário complementar, melhor seria se os métodos de formação e de seleção, além de desenvolver o saber e as aptidões profissionais em domínios precisos, favorecessem a utilização, pelos docentes, de métodos e técnicas gerais como o micro-ensino. Porque, aquele organismo acredita que, "o treinamento no trabalho aumenta a eficácia pedagógica, particularmente após alguns anos de experiência no ensino" (Idem, ibidem).

A proposta de formar os professores em serviço reduz os cursos de formação inicial a modelos de certificação profissional, adequando-os às exigências do mercado, e no Brasil, a partir de 1997, passa a ser uma exigência da lei. Segundo Soares (2000, p.108), a partir da década de 1990 "O modelo para formação de professores adotado pelo Brasil tomou a forma de certificação e privilegia dados quantitativos pretendendo causar impacto aos financiadores externos das políticas educacionais".

Esta forma de pensar a formação impulsiona os cursos para formar o professor constituído numa concepção de professor como um técnico, que já tendo a prática basta

apenas referendá-la em cursos rápidos. Em cursos aligeirados, baseados no *déja vue,* na idéia de "já sei fazer porque faço", a possibilidade de emancipação fica restrita, tornando "o profissional um novo técnico, pragmático, só que agora com maior flexibilidade e novas habilidades" (SILVA, K., 2001, p. 87). O que contraria o movimento dos educadores em prol da formação do professor como agente social. Para a autora a formação docente requer ser pensada num conjunto de fatores que perceba não só as necessidades de instrumentalização utilitária do professor, mas, principalmente, a sua capacidade de ensinar e aprender, como sujeito produtor de saberes em tempos e espaços historicamente determinados, inseridos numa totalidade social.

Como se pode ver não é uma questão de rejeitar ajuda externa, mas não permitir que as questões sociais, como a educação e a formação de professores, sejam tratadas como mercadorias do processo econômico estabelecido pela globalização e pelas políticas neoliberais.

> As distinções entre a cooperação internacional com os objetivos acadêmicos e a cooperação com objetivos financeiros precisam ser analisadas em cada caso a partir das motivações, da escolha dos temas e das aplicações dos conhecimentos ou produtos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 145).

A questão da formação daqueles que ajudam a formar as novas gerações requer uma visão contextualizada e, consequentemente, um reconhecimento das condições histórico-sociais em que ela se dá em cada região, em cada país, rejeitando qualquer tentativa de homogeneização de políticas e modelos.

No entanto, não é isso que os organismos multilaterais fazem. Com enfoque basicamente econômico, eles analisam quais questões interferem mais na economia e que "impedem" o desenvolvimento econômico dos países devedores. Assim é que o tema formação de professores passa a ser de interesse do Banco Mundial, porque ele acredita que a formação de professores pode interferir nos resultados escolares, logo na formação de mão-de-obra para o mercado. Mas não é só por isso. O BM também lança seu olhar sobre a categoria docente a fim de minimizar a atuação da categoria nos movimentos sociais e conduzi-la para uma atuação mais pontual na escolarização básica.

Para Noronha (2002) a questão dos docentes passa a preocupar o BM porque, na concepção deste, os professores são caracterizados como uma associação magisterial associada à *reivindicação salarial*, à *greve* ou simplesmente ligados à corrupção e manobras políticas. Estes inconvenientes, para aquele organismo, seriam resolvidos mediante programas paliativos de formação, preferencialmente a distância. De acordo com a autora, o Banco Mundial não considera significativo investir na formação prévia do professor; neste sentido, "o Banco está imprimindo uma direção política e ideológica no que se refere à educação geral e à formação docente em especial, a partir do critério economicista" (NORONHA, 2002, p. 114).

A discussão sobre as interferências do BM na educação vai sendo concluída, aqui, para se abrir outra: o papel desempenhado pela UNESCO. Como esta se configura em um organismo internacional promotor da educação nos países em desenvolvimento nos moldes estabelecidos pelo mercado e como ela se aproxima dos objetivos do Banco Mundial, em busca da formação do indivíduo que *aprende a aprender*, por meio da proposta de "Educação para Todos" e ao longo da vida.

1.3.2 – A UNESCO e a Década da Educação

Como uma unidade da ONU, a UNESCO tem se destacado como organismo de grande impacto nos programas educacionais junto aos países em desenvolvimento. Segundo definição da própria UNESCO "Como agência especializada das Nações Unidas para a educação, ciência, cultura e comunicação, a UNESCO tem suas origens no espírito de solidariedade prevalecentes dentro das comunidades intelectuais e científicas no fim da II Guerra Mundial" (UNESCO, 1995, p. 206).

Inicialmente agência de caráter de assistência técnica, a UNESCO hoje se aproxima mais de uma agência prescritora de reformas e ajustes para que os Estados se configurem como nações desenvolvidas para o mercado internacional.

> Os discursos da UNESCO, ainda que continuem a defender os valores humanísticos, não ocultam as novas realidades acarretadas pela globalização, tais como as inúmeras e complicadas tensões entre o

> público e o privado, o bem comum e o serviço comercializável, o local e o global [...] (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 161).

É inegável o peso que a UNESCO representa para a educação como função social para o desenvolvimento dos diferentes povos, com o objetivo de "Educação para Todos" e ao longo da vida. Porém, é necessário entender que, por influências econômicas, essa agência, ao longo de sua existência, tem reformulado seus objetivos e se aproximado mais dos interesses político-econômicos e se afastado, progressivamente, das questões sociais. Para Silva K. (2001, p. 69), a UNESCO é um órgão que tem demonstrado um potencial crítico, diferenciando-se nos objetivos dos bancos que têm uma visão e uma relação na perspectiva bancária, entretanto tem um alcance prático, qual seja: "o de ser financiada pelos referidos bancos, e que acabam por impor suas diretrizes".

Esta agência se destacou dentro da ONU como mediadora das questões educacionais e culturais, declarando-se promotora de uma contínua busca para o aumento de anos de escolarização dos povos dos países em desenvolvimento, com especial atenção às crianças e às mulheres: "A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo" (UNESCO, 1990, p. 4), eliminando da educação os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza. Por sua influência a busca pelo fim do analfabetismo é um ideal procurado pelas nações de todos os continentes que ainda não alcançaram. Pois segundo ela,

> A possibilidade da **educação básica para todos**, reiterada durante a Conferência de Jomtien, é a prioridade da UNESCO no campo da educação. Segue lado a lado com a preocupação pela renovação e o avanço da educação em **todos os níveis** e com a necessidade de reforma do sistema de ensino em geral (UNESCO, 1995, p. 210).

O destaque que a UNESCO dá à educação é, de certa forma, o empenho que deveria ser envidado pelos governos locais. Estes, com o discurso de que não há recursos suficientes para a educação, permitem cada vez mais que as recomendações dos organismos internacionais se transformem em políticas educacionais nacionais. A UNESCO (1990) torna público o propósito dos acordos entre os Estados e os organismos multilaterais. Para ela a cooperação bilateral e multilateral precisa nascer do espírito verdadeiro de parceria; as ações e os recursos provenientes da cooperação

devem ser empregados para valorizar as características essenciais dos serviços de educação básica; por fim, a cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio às reformas ou ajustes setoriais, no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração e, também, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidos alhures for de alguma utilidade.

Como um órgão de assistência, a UNESCO expressa algumas contradições do mundo capitalista:

> As tendências internacionais atuais são caracterizadas por uma série de processos concorrentes, às vezes contraditórios:
> - A democratização, que pode ser vista na retirada e no colapso de muitos regimes totalitários e no avanço constante das forças democráticas. Isso serve como fundação para o desenvolvimento e a ação coletiva dirigida para garantir a paz e o respeito aos direitos humanos.
> - A Globalização, refletindo o aumento da interdependência nas economias, em escala nacional e local, e no comércio, assim como a necessidade de se adotar uma aproximação global para lutar contra os problemas resultantes.
> - A regionalização, na qual os Estados formam grupos para facilitar o comércio e a integração econômica, como meio ambiente, mercados de trabalho e infra-estrutura.
> - A polarização, que é evidente nos aumentos de desigualdades em escala global, regional e nacional, e que resulta numa distância cada vez maior entre ricos e pobres, e em populações que se ressentem de todas as conseqüências sociais, políticas e econômicas que esse processo traz em seu encalço.
> - A marginalização, que resulta do isolamento local ou internacional de um certo número de países, assim como de certos segmentos da população, por causa das várias formas de subdesenvolvimento.
> - A fragmentação, que fomenta discórdia social e cultural e, em sua forma extrema, pode levar à "atomização", que através de tentativas para dividir Estados e comunidades locais em linhas étnicas, tribais ou religiosas (UNESCO, 1995, p. 180).

No fortalecimento da sua presença como órgão de assistência técnica e fiscalizador nas questões referentes à educação, a UNESCO promoveu em 1990, em Jomtien, a "Conferência Mundial de Educação para Todos" e estabeleceu diretrizes a serem seguidas e padrões a serem adotados pelos países em desenvolvimento. Assim, ficou estabelecido que "A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação" (UNESCO, 1990, p. 3).

O documento, por fim, chama a atenção para o momento histórico tão fértil para essas mudanças como o foi a década de 1990.

> Jamais testemunharemos um outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento. Todavia, os benefícios, os benefícios advindos deste esforço começarão a ser colhidos de imediato, e crescerão um tanto a cada dia, até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta: Educação para Todos. (UNESCO, 1990, p. 20).

É nesse cenário em que os organismos multilaterais se fortalecem e se sobressaem como agentes capazes de solucionarem os problemas da educação por meio de planos, projetos e reformas. Mas, a verdade é que esses organismos, como a UNESCO, não conseguem mais que adesão por parte do Estado sem conseguir "curar" de fato a "ferida" que tanto incomoda o desenvolvimento educacional dos países em desenvolvimento.

Sobre a formação de professores a UNESCO (1990) não avança muito em relação ao que já estava em andamento no que concernem às reformas apoiadas pelo Banco Mundial. Ela afirma que a formação de professores deve estar em sintonia com os resultados desejados, oportunizando que os docentes se beneficiem concomitantemente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção daqueles resultados previstos; a despeito disto, muitos são os países em desenvolvimento que não lhes forneçam capacitação especializada, com o objetivo de prepará-los para o exercício de suas funções; esta constatação se refere especialmente à alfabetização e outras atividades de educação básica que se desenvolvem fora da escola.

Para aquela Organização, o relevante papel dos profissionais da educação na oferta da educação básica de qualidade precisará ser reconhecido e desenvolvido, de maneira a aperfeiçoar sua contribuição na melhoria do ensino. Isto demanda a adoção de medidas que garantam o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorando suas condições de trabalho, especialmente no tocante a sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de

desenvolvimento na carreira docente, assim como proporcionar aos docentes a satisfação plena de seus anseios e a realização satisfatória de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.

Portanto, a influência de organismos multilaterais na educação, consequentemente, nos modelos de cursos para a formação de professores tem direcionado as políticas educacionais. Vieira (2004) chama a atenção para a relevância política que as orientações internacionais assumem em âmbito local através do consentimento das autoridades brasileiras e afirma que

> É necessário, pois, demonstrar o processo de mediação entre os governos federais e essa agência [UNESCO] no seu processo de constituição e de definição de políticas. Nessa direção, os governos nacionais, sobretudo na década de 1990, têm participado das discussões, solicitado projetos e estão comprometidos com a proposta da educação da agência em debate (VIEIRA, 2004, p. 72).

A UNESCO (1990) acredita que uma concepção mais ampla da educação básica é pré-requisito crucial para a efetiva coordenação de esforços entre os muitos participantes da "Conferência Mundial de Educação para Todos", e propõe que programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão educacional.

Sobre este tema Coêlho (2006) expõe que a docência muitas vezes tem sido entendida apenas como intervenção técnica na existência dos alunos, logo a educação é considerada inseparável da eficiência, da produtividade, dos resultados almejados e alcançados, da relação entre custo-benefício, e o professor visto como um tecnólogo do ensino que não precisaria conhecer os fundamentos da educação, da escola, do fazer pedagógico. O autor critica ainda que, as diretrizes adotadas no país, para a formação de professores, demonstram preocupação com a instrumentalização do professor, a dimensão prática, utilitária e padronizada do processo formativo, o que leva à negação da autonomia do professor e da escola.

A movimentação da UNESCO na busca de uma "Educação para Todos" é representada pelo Relatório: "Educação – um tesouro a descobrir", sob a coordenação

de Jacques Delors, em 1996. Neste Relatório a concepção de educação é basicamente sustentada pelos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, a prender a viver juntos (aprender a viver com os outros) e aprender a ser (DELORS, 1996, p. 90-101).

A partir desta compreensão o Relatório estabelece direcionamento para a formação de professores e, conseqüentemente, demonstra sua concepção de professor. Porque, agora, o professor precisa ser capaz de ensinar ao seu aluno a aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver. Neste contexto de mudanças de concepções surgem os ideais de reformas em que o professor é a "peça-chave" para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino. Mas, no Relatório seus elaboradores se esqueceram que, se a melhoria da qualidade do ensino depende do professor, este deve ser formado com qualidade e valorizado em seu trabalho de formador de opiniões; além disso, é essencial que lhe sejam garantidas as condições de trabalho, de salário, de plano de carreira, bem como a organização do trabalho pedagógico da escola de modo que seu desempenho corrobore para uma contínua produção de conhecimentos e não uma sobrecarga de mais funções. O professor faz parte das reformas, porém a ele não compete arcar sozinho com a responsabilidade do êxito ou fracasso dessas reformas e, ainda, não é possível transformar a educação sem investimentos na formação, na profissionalização e na carreira do docente.

> Segundo o pensamento da UNESCO, por exemplo, se é verdade que as reformas educativas dependem dos docentes, é necessário melhorar suas condições profissionais, mas não é possível melhorar as condições de trabalho dos docentes sem modificar sua formação, sua participação nas decisões, seu nível de responsabilidade pelos resultados, etc. (SOUZA, 2004a, p. 4).

Para a Comissão relatora, a formação de professores, quer inicial quer contínua, tem como finalidade desenvolver nos professores as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (UNESCO, 1990). Por isso, recomenda que os governantes repensem a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo Relatório, que é de uma educação voltada para os quatro pilares. "A Comissão pensa que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos

professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações" (DELORS, 1996, p. 159).

Cabe ressaltar que este organismo tem propiciado movimentos na estrutura educacional, muitos deles positivos para o campo da educação, da formação e do professor. O que se critica é a uniformização dos problemas educacionais dos diferentes continentes e o tratamento da educação dos países em desenvolvimento como um espaço de ordenação de políticas e estratégias para a conformação da educação ao mercado, assim, estabelecendo reformas que adeqüem a formação dos profissionais da educação aos objetivos econômicos para que eles passem a formar na mesma ótica os futuros trabalhadores desse país capitalista.

Mesmo que de maneira não explícita, o Relatório deixa claro sua sintonia com as orientações do Banco Mundial no que se refere à formação, qual seja, a formação aligeirada e em serviço, porque segundo ele "De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial" (DELORS, 1996, p. 160).

A formação inicial, em serviço, é uma política largamente difundida pela UNESCO. Ainda no Relatório, Delors (1996) chama a atenção para o objetivo traçado a longo prazo, para a educação, que é fazer com que todos os professores, especialmente os do secundário, freqüentem cursos de nível superiores, tendo sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário; garantir o cumprimento da função do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, por isto, esta formação deverá se pautar, sobretudo, nos quatro pilares da educação.

Para a UNESCO o professor é indispensável para aqueles alunos que, ainda, não dominam [...] "os processos de reflexão e de aprendizagem" (DELORS, 1996, p. 156). E é nesse contexto que ela entende que

> O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de "solista" ao de "acompanhante", tornando-se não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (Idem, p. 155, grifos no original).

Concebendo o professor apenas como um "acompanhante" é que a UNESCO propõe aos Estados a adoção de "programas focais de cunho compensatório em substituição a implementação de políticas universais de direitos" (CAMPOS, 2006, p. 2).

Nesta compreensão de educação, de formação de professores e de professor é que a UNESCO distancia-se do seu compromisso de "Educação para Todos" e se aproxima mais de uma assistência mais economicista alinhada aos interesses do BM. De acordo com Dias Sobrinho (2005) é preciso observar que, uma vez que o discurso do Banco Mundial atualmente se aproxima paulatinamente do discurso da UNESCO, reconhecendo que o progresso econômico acompanha a melhoria das condições de vida das pessoas; neste caso a recíproca é verdadeira, porque as posições da UNESCO também se aproximam um pouco mais das posições do BM, agora admitindo também a importância do desempenho dos mercados globais. Pode ser que essa proximidade com os ideais mercantis seja justificada porque,

> Os investimentos na educação superior são importantes para o desenvolvimento econômico, mas apresentam menores taxas de retorno social que aqueles feitos na educação primária e secundária. Se argumenta, ademais, que os investimentos em educação básica têm um impacto maior na redução da pobreza, posto que tendem a melhorar a igualdade nos ingressos econômicos da população mais desfavorecida (ALCÂNTARA, 2006, p. 22).[22]

Este é o cenário político, econômico e social que demarca a educação, a formação de professores e o papel do professor como uma questão nacional. Portanto, sua discussão se constitui relevante para apreender como o global interfere no local: a constituição da sociedade como um mercado de economia globalizada, o Estado se encolhendo para satisfazer o projeto neoliberal, patrocinado por organismos multilaterais de caráter econômico e político através de empréstimos, assistência técnica, elaboração de diretrizes e avaliação.

Influenciado por estas (re)ordenações internacionais o Brasil encerra o século XX reestruturando todo o sistema educativo, promulgando novas políticas, deflagrando uma reforma no campo educacional, favorecendo a constituição de novas concepções de educação, de formação de professores e de professor. O estabelecimento de novas políticas educacionais é buscado pelos profissionais da educação ao longo das décadas

[22] Tradução livre do espanhol para o português.

de 1980 e 1990, e o Estado diz responder a esse objetivo através da LDBEN, o PNE e as Diretrizes para a Formação de Professores. O descortinar destas políticas no cenário da educação e da formação de professores no Brasil é o objeto de discussão do próximo capítulo. A percepção do domínio externo nas reformas internas, através dos documentos para a educação nacional, é o que procuraremos fazer a seguir.

CAPÍTULO II

O CENÁRIO EDUCACIONAL NO BRASIL: AS REFORMAS, OS PLANOS E OS PROGRAMAS

> É nos nexos existentes entre o campo educacional e os processos de reestruturação do capitalismo em nível mundial, cujas repercussões se estendem para os estados nacionais, levando-os a se alinharem à "agendas globais" que precisamos compreender a reforma local (Campos, 2006, p. 1).

A última década do século XX foi um marco divisor na história da educação mundial, e especialmente da educação brasileira. Com a nova ordem mundial capitalista estabelecida e fortalecida pela globalização, alicerçada no neoliberalismo, a educação ganha destaque.

A reestruturação da educação se inicia com a Conferência de Jomtien – Tailândia (1990) e o acordo firmado de "Educação para Todos na Década da Educação", e, posteriormente, outra conferência em Nova Delhi – Índia (1993). E segue com o lançamento de documentos da UNESCO (1990, 1991, 1993, 1994)[23] e BM (1995, 1998)[24] sobre a educação básica e a educação superior, e no Brasil com a promulgação da LDBEN, do PNE e as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores.

[23] Conferir: www.unesco.org/education.
[24] Conferir: www.worldbank.org/html/educ.

No que se referem aos documentos internacionais, dois tiveram maior impacto: o da UNESCO (1994) e do BM (1995). Segundo Dias (2004, p. 895), "Ambos os documentos tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam, hoje, passados 10 anos, a ser objeto de discussões em todos os fóruns internacionais consagrados à educação superior".

No Brasil, a redemocratização iniciada na década de 1980 culmina com a eleição direta para presidente em 1989 e posse, do vencedor das eleições, em 1990. Inicia-se, a partir de então, a abertura econômica para o capital estrangeiro com as privatizações das estatais nacionais e estaduais, como a telefonia, as siderúrgicas, as hidroelétricas e a educação através de ajustes.

As políticas educacionais brasileiras se estabeleceram, através das reformas, como marco de luta dos profissionais da educação, nos embates entre o "mundo oficial e o mundo vivido" (BRZEZINSKI, 2003). A LDBEN, o PNE e as Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores são políticas educacionais que organizam a educação do país, e foram gestadas entre conflitos e contradições do que o Estado estabeleceu como legislação para a educação e os anseios e necessidades dos educadores. Para Dias Sobrinho (2005, p. 168), as reformas educacionais

> [...] são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder. Não há proposta de reforma que não se justifique como um projeto de superação de determinada situação à qual já não mais se quer que perdure.

Elas se fazem necessárias para responder à dinâmica da sociedade que se transforma a cada dia e requer mudanças nos campos teórico e legal. Nessa sociedade que se transforma rápida, profunda e amplamente, a educação sofre influências externas, portanto, não pode ficar estática. "Precisa mudar, se atualizar, se adaptar, porém, não pode perder sua razão de ser: formar profissionais e cidadãos, construir conhecimentos que se transformem em riqueza espiritual e material da humanidade, ajudar a sociedade a desenvolver todas as suas dimensões" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 243).

Essa perspectiva transformadora da educação tem sido a verdadeira diretriz que orienta a luta pela educação de qualidade e pela profissionalização docente no Brasil. Os educadores se organizam em torno da possibilidade de uma legislação que contemple seus anseios em torno de uma concepção de educação ampla e para todos e de um campo profissional que reconhece na docência o princípio norteador da constituição dos profissionais da educação, por isso a formação de professores é momento síntese de constituição do professor como agente social. A perspectiva do professor como agente social, "é a proposta defendida pelos movimentos sindicais, científicos, acadêmicos, na literatura pertinente e nos resultados de pesquisas realizadas" (VEIGA, 2002, p. 71). O que se contrapõe ao que está estabelecido na lei.

A legislação para a educação estabelecida, no Brasil, a partir de 1996, orienta a educação para um novo rumo, para que seja consoante à nova ordem mundial: políticas neoliberais em um mundo globalizado. É essa legislação educacional que norteia a educação, que agora passa a ser objeto de nossa discussão.

2.1 – Diretrizes e bases para a educação nacional: o que a lei propõe?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.9394, de 1996) foi promulgada após um longo período de movimentação dos educadores, de políticos e do MEC, por isto cabem aqui algumas considerações em torno das concepções que ela expressa sobre a educação, sobre a formação de professores e sobre o professor.

Considerando o contexto histórico, a trajetória da LDBEN de fato se inicia ainda na década de 1980 com o movimento dos profissionais da educação.

> A discussão, votação e promulgação da atual LDB se deram num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão - político-administrativo do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal (SEVERINO, 2003, p. 61).

Sancionada no final do ano de 1996, a LDBEN desde então é objeto constante de discussão no que se refere às políticas educacionais. Segundo Pino (2003), ao analisar o texto da LDBEN há que se ter cautela para que sua compreensão resgate seu processo de formulação em interação com as condições históricas, contextualizado dentro de uma formação igualmente histórica, visto que o tratamento a-histórico desta Lei encobriria, mais do que *iluminaria*, as ideologias, significados de seus discursos de avanço com viés de conservadorismo e interesses variados e contraditórios que a perpassam, resultantes da luta dos diferentes grupos sociais – entre eles os interesses divergentes dos setores da educação pública/privada, provando que no campo social e político muitas vezes prevalece a força política e econômica dos grupos hegemônicos que estão no poder.

A Lei foi sancionada, de acordo com Dias-da-Silva (2005), num contexto de um processo polêmico que não considerou a trajetória de reflexão e discussão promovida pela área de educação, representada por suas entidades, convergindo o projeto democrático para o campo, em um projeto educacional de cunho neoliberal, caracterizado por um Estado mínimo que se desobriga de sua responsabilidade social na medida em que compactua com o aligeiramento e barateamento da formação das novas gerações.

Contudo, segundo Severino (2003), há pontos que devem ser considerados ganhos trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases, como uma visão menos tecnicista da formação dos jovens; maior clareza das relações da educação com o mundo do trabalho; uma vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados; maior preocupação com a formação do educador e com suas condições de trabalho; a reafirmação da universalização do direito à educação.

> Reconhecer e afirmar o caráter ideologizado da nova LDB não significa, porém, desconhecer o importante papel que lhe cabe na formulação e no gerenciamento de uma política educacional para nossa sociedade. Todo texto legal, ainda que eivado de interesses ideológicos, é atravessado pela contradição, tornando-se, por isso mesmo, referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos envolvidos (SEVERINO, 2003, p. 67).

Sendo assim, as concepções que ela traz como referência para garantia da base da educação nacional são conceitos que nos remetem à reflexão. A crítica à LDBEN é

severa porque houve uma ruptura do processo de construção da lei para uma imposição de um projeto articulado na cúpula do executivo e não nas bases do legislativo brasileiro. A aprovação da Lei tratou-se de uma apropriação de valores modernos a uma situação velha conhecida da sociedade brasileira, evidenciando a imposição da ordem hegemônica sem riscos, com as revoluções efetivando-se "pelo alto".

> É curioso notar-se que os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo: foram de inspiração intelectual, se assim se pode dizer, tanto quanto sentimental. Nossa independência, as conquistas liberais que fizemos durante o decurso de nossa evolução política vieram quase de surpresa: a grande massa do povo recebeu-as com displicência, ou hostilidade. Não emanaram de uma predisposição espiritual e emotiva particular, de uma concepção de vida bem definida e específica, que tivesse chegado à maturidade plena (HOLANDA, 2001, p. 160-161).

Essa constatação nos leva a questionar como superar essas práticas, essas contradições entre o que é necessário e o que de fato é prescrito na lei para a educação brasileira. Segundo Revalino Freitas (2000), a superação das condições desfavoráveis e, por conseqüência, dos aspectos que ora lhe constituem, só serão possíveis de serem realizadas na sociedade que assume verdadeiramente, como sua responsabilidade, a educação enquanto um direito universal. O autor critica as iniciativas – tanto do Estado, quanto da sociedade – que na prática promove à institucionalização de um sistema de ensino que tem a educação como um direito restrito, no qual o ensino público para todos encontra-se em adiantado estado de degradação há anos e o ensino privado, limitado a poucos de poder aquisitivo elevado, os pais dos alunos arcam não só com o custo da mensalidade escolar, como também dos materiais e recursos didático-pedagógicos.

A concepção de educação que a LDBEN apresenta em seu artigo 1º é a de uma educação abrangente dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, mas, que ela versa somente sobre a educação escolar. Assim, a concepção adotada é de educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, § 2º). Consta da Lei que a educação é dever da família e do Estado, é guiada pelos princípios de liberdade e pelos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

Esta concepção ampla de educação pressupõe uma sintonia entre dever do Estado e da família e direito do cidadão. “Há uma tentativa de se reconhecer na Lei o que já vem sendo discutido em várias situações e instâncias, quanto à educação não ocorrer apenas na sala de aula e a existirem outros mecanismos de efetuá-la e efetivá-la” (GRISPUN, 1999, p. 182). Entretanto, esta sintonia fica no desejo de cada um, porque a educação na prática cotidiana das escolas de ensino fundamental e médio se ocupa, na maioria das vezes, do ensino do professor e da aprendizagem do aluno. O ensino de um professor quase sempre desvalorizado economicamente e sujeito a uma desqualificação profissional, por isso, a profissionalização docente, exigência dos profissionais da educação, é matéria estabelecida pela legislação sobre a educação nacional.

2.1.1 – Os profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A LDBEN reserva à formação de professores um conjunto de concepções vinculadas às exigências dos organismos internacionais/multilaterais evidenciando-se a proposta descentralizadora e flexível presente nesta Lei. Para Brzezinski (2002), quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases a expectativa era de que a Lei expusesse a necessidade de superar o modelo implantado na reforma universitária do governo militar. Entretanto, a Lei nº 9.394 e sua legislação complementar incorrem em processos contínuos de desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação.

> A legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

A concepção de formação contida nesta legislação corrobora para a continuidade da crença de que a educação não se tornou, para o governo, uma questão intrínseca ao desenvolvimento social do país, e sim um mecanismo de manutenção do que está estabelecido. Assim, a discussão da formação ganha terreno na legislação que trata do tema.

A formação de professores é objeto de determinações da Lei e, no que diz respeito aos profissionais da educação básica, a LDBEN traz o Título VI e legisla sobre como serão formados.

> **Art. 61** – A formação de 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: I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
> **Art. 62** – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Há nestes dois artigos dois pontos que podem ser considerados como avanços no que se refere à valorização dos profissionais da educação: formação fundamentada na associação entre teorias e práticas e a formação em nível superior. Lucíola Santos (2002, p. 58) observa que: "No que tange à formação em nível superior dos professores que atuam na educação básica, essa é uma luta histórica travada pelos educadores. Ter esse princípio garantido em lei pode ser considerado um progresso". Mas, a autora critica a legalização da equiparação entre formação inicial e capacitação em serviço e questiona em que medida houve de fato avanços na LDBEN, uma vez que a Lei equipara formação em nível superior a treinamento em serviço; e, o que ela entende por formação, uma vez que a formação que considere os homens como sujeitos dotados de totalidade e que tenha como objetivo desenvolver os diversos aspectos da sua constituição é equiparada a treinamento, que, em geral, se refere a uma preparação intensiva para o desenvolvimento de uma determinada atividade.

Esta concepção de formação tira da luta pela profissionalização da profissão docente a força de ter nas escolas um profissional qualificado e formado em nível superior. E, isto reforça a concepção de um professor que entra na profissão sem a devida formação inicial; um profissional que tem a educação como um espaço de atuação provisória, portanto, não tem a necessidade de investir em sua formação.

2.1.2 – Lei Complementar estadual nº 26/1998: a educação, a formação de professores e o profissional da educação em Goiás

Com a promulgação da LDBEN ocorre no Brasil, a partir de então, uma reestruturação do cenário educacional. A comunidade educacional comemora algumas conquistas do/no campo, e entre elas a exigência legal da formação de professores em nível superior para atuação em qualquer um dos níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Mudam-se as exigências legais quanto à titulação do professor da educação básica e, conseqüentemente, é necessário repensar o que se fazer diante do quadro de professores que não se enquadram na nova exigência da Lei.

A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (Lei Complementar nº 26, de 28/12/1998) é uma lei complementar à LDBEN, e estabelece, em nível estadual, as diretrizes e bases da educação. Por ser uma lei estadual a LDB de Goiás não pode ferir e nem contradizer o que legisla a Lei nº 9.394, portanto, cabe a ela tão somente reafirmar e ampliar o que diz a lei nacional. "A Lei significa uma conquista tanto na sua elaboração, que depois de tantos anos foi democrática, quanto no texto, que conseguiu resguardar o que a LDB Federal tem de bom e fazer acréscimos que atendam as necessidades do Estado" (SILVA, N., 1999, p. 7).

Assim, a LDB de Goiás compreende a educação em sentido restrito, por isto garante a educação escolar, com predomínio do ensino e vinculado ao mundo do trabalho e à prática social (GOIÁS, 1998, art. 1º). Nessa Lei Complementar a educação escolar tem por fins e princípios (Art. 2º, I e II) o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho mediante o acesso à cultura, e aos conhecimentos humanísticos, científicos, tecnológicos e artísticos; e, a produção e difusão do saber e do conhecimento.

Tomando como ponto de partida a visão da realidade no contexto da legislação sobre a formação de professores, Loureiro (2001) chama a atenção para a relação de dependência entre a formação do professor e o exercício de sua profissão, sendo assim, ao se tratar dos profissionais da educação é preciso focalizar os dois aspectos: formação e docência. "Não há como abordar as questões do magistério sem articular o processo de formação e as condições concretas em que se dá o exercício da profissão" (LOUREIRO, 2001, p. 61).

Nessa linha de definições das políticas de valorização dos profissionais da educação, a Lei estadual, de caráter mais democrático, procurou garantir algumas reivindicações destes profissionais, tais como: piso salarial, igualdade de vencimentos entre ativos e inativos e o tempo reservado para estudos, planejamento e avaliação. "Mas na lei estadual já não era mais possível manter uma seção sobre a carreira docente sem contrariar a lei federal" (Idem, Ibidem).

A garantia da formação de professores em nível superior e em universidades é confirmada na Lei para o Sistema Educativo de Goiás, porém, Loureiro (2001) critica as políticas de aligeiramento dessa formação implantadas, em nível nacional, pelo Ministério da Educação (MEC). O que consequentemente influenciou as leis estaduais, que passaram a entender que não é necessário gastar muito com a formação dos professores da educação básica e questiona: "Por que, apesar da importância que sabidamente tem a formação inicial, esse ensino é considerado *primário*, não necessitando de professores com formação de melhor qualidade? Seria mera coincidência que este nível de ensino é o mais procurado pelas classes trabalhadoras?" (Idem, p. 64, grifos no original).

Na letra da Lei a legislação estadual avança no que se refere ao aligeiramento da formação docente quando explicita o caráter de "excepcional" e "emergencial" dos programas especiais adotados para formar os professores no intuito de atender à Década da Educação (1997-2007).

> É esse o espírito do artigo 85 no seu parágrafo único. É necessário separar o que é transitório e emergencial do que é definitivo. Não é possível um governo estabelecer o emergencial – formar professores mais rapidamente – como política. Uma política de formação de professores precisa ser mais duradoura e ambiciosa. A política educacional é o alvo que se pretende atingir e a formação mais rápida dos professores não é mais que um dos caminhos (LOUREIRO, 2001, p. 66).

Então, no bojo da Lei Complementar, a concepção de formação de professores é de uma formação em nível superior em cursos de licenciatura plena, que se realiza, preferencialmente, nas universidades e centros universitários (GOIÁS, 1998, art. 83). Devendo-se garantir, como exigência mínima, que somente profissionais qualificados atuem na educação básica. Para isso será considerado como formação mínima para atuação docente:

> I – na educação infantil, curso de graduação em Pedagogia e ou Curso Normal Superior;
> II – no ensino fundamental e médio, curso de graduação em Licenciatura Plena e ou Normal Superior; (GOIÁS, 1998, art. 84).

Com observação para não contradizer a LDBEN, ressalvada no parágrafo único. Esta concepção de formação proporcionou à educação uma expectativa de valorização da profissão docente e, consequentemente, com expectativa de melhoria da qualidade da educação oferecida pelo Poder Público Estadual.

No contexto da Lei Complementar, o professor é concebido como um profissional qualificado para atuar nos diferentes níveis de ensino que tem garantido: período remunerado reservado para estudos, planejamento e avaliação; piso salarial desde o início da carreira; remuneração com base na qualificação e não no nível de ensino em que atua; e, garantia de condições e incentivos de formação contínua dos professores (GOIÁS, 1998, artigos 91-95).

Nesses oito anos de vigência da LDB de Goiás, o governo do estado garante que todos estes direitos em prol da valorização do professor e de uma educação de qualidade para todos tem sido garantidos por ele.

> Compromissos assumidos pelo governo perante a população goiana estão sendo resgatados plenamente na área educacional. Muitos programas e projetos estão com suas metas originais superadas, graças à ação da Secretaria Estadual da Educação, [...] enquanto a qualidade a educação alcança níveis mais que satisfatórios, devido sobretudo à intensa qualificação profissional, sobram vagas na rede estadual de ensino fundamental e de 2º grau (GOIÁS, 2002, p. 2).

Segundo o governo estadual esse sucesso foi conseguido através de nove programas: 1 – Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação; 2 – Acesso, Permanência e Sucesso do Aluno na Escola/Acelera Goiás; 3 – Descentralização e Administração Compartilhada; 4 – Gestão do Sistema de Ensino; 5 – Salário escola; 6 – Garantia de Padrões Básicos para o Funcionamento escolar; 7 – Avaliação e Monitoramento do Sistema de Ensino; 8 – Apoio Administrativo; e, 9 – Desenvolvimento Regional, todos previstos no Plano Plurianual denominado “Goiás Século 21”.

Dentro do programa de *Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação* o governo tem como meta o fim do professor leigo e acredita que propiciou o nascimento de uma nova era, agregando qualidade ao ensino através da formação intensa dos profissionais da educação. De acordo com reportagem patrocinada pelo governo estadual e SEE goiana: "Em Licenciatura Plena a meta de formação inicial de docentes é habilitar 11.912 professores (80%). A proposta do governo é considerada ousada e deixará o magistério estadual com alta qualidade no que se refere à qualificação de pessoal. É o maior projeto do gênero de todos os tempos e um dos maiores do país" (GOIÁS, 2002, p. 6).

Apesar dessas afirmações, a categoria dos docentes estaduais constantemente vem a público reivindicar seus direitos, como nos mostra as notícias veiculadas pela entidade sindical representativa dos trabalhadores em educação no Estado de Goiás:

> Os trabalhadores em educação do Estado de Goiás iniciaram o ano letivo de 2003 com muitas dificuldades no seu local de trabalho (SINTEGO, 2003).
>
> Trabalhadores em educação do estado fecham o ano com saldo negativo (SINTEGO, 2004, p. 3).
>
> GREVE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: O governo desrespeita professores e funcionários administrativos, com uma proposta de reajuste que diverge da propaganda de que *Goiás é um Estado pela Educação* (SINTEGO, 2005, grifos no original).
>
> SALÁRIOS OFERECIDOS EM CONCURSOS DO ESTADO COMPROVAM DESVALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: Ao contrário do que divulga a propaganda, mais uma vez, o governo de Goiás demonstra que a Educação e a valorização de seus profissionais não são prioridades no Estado (SINTEGO, 2006, p. 2).
>
> Trabalhadores da educação estadual decidem entrar em greve (SINTEGO, 2007**)**.

Portanto, mais uma vez estão postas as contradições entre "o mundo oficial" e o "mundo vivido" (BRZEZINSKI, 2003) no que se refere à educação, à formação de professores e ao professor. No "mundo oficial", a Lei Complementar estava prevista no artigo 88 da LDBEN, no entanto sem grandes possibilidades de inovações; no "mundo vivido" a realidade é de um espaço educativo ainda insípido. Estas inovações poderiam ter sido proporcionadas pelo PNE, também este proposto na legislação nacional.

De acordo com Sofia Vieira (2002, p. 37) mesmo que as transformações econômicas não atinjam o sistema educacional no mesmo ritmo de outros países, "é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores". E que não é por acaso que o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, em seu capítulo sobre o magistério da educação básica, a exigência de "profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados" (BRASIL, 2001). O que estabelece o PNE, que está em vigor, no que concerne à educação nacional e à formação de professores, é objeto de nossa análise no próximo item.

2.2 – Plano Nacional de Educação: expectativas sobre as intenções

> O Plano Nacional de Educação, a medida mais significativa que decorreu da atual LDB, tem como objetivo definir a educação no Brasil para os próximos dez anos, de modo amplo e operacional, na medida que contém o estabelecimento de ações e metas que visam à implantação de uma determinada política educacional com a finalidade de conduzir o sistema educacional a executar determinadas funções que lhe são atribuídas, uma vez que representa um instrumento do próprio Estado (NORONHA, 2002, p. 78).

O artigo 87 da LDBEN que instituiu a Década da Educação (1997-2007) estabeleceu, em seu parágrafo primeiro, que: "A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos".

Para atendimento dessa disposição legal, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE traz uma concepção de educação como elemento constitutivo da pessoa, como meio e condição de formação, desenvolvimento, interação social e realização pessoal (BRASIL, 2001). Neste documento a formação de professores também é discutida e planejada. No texto do Plano é proposto dar particular atenção à formação dos professores e valorização do magistério. No Título IV, item 10.1 do PNE afirma-se que, a melhoria da qualidade do ensino, um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se houver promoção, simultaneamente, a

valorização do magistério, porque sem esta, se tornam inócuos quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. E, de acordo com o proposto pelo PNE, essa valorização só poderá ser alcançada por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e, a formação continuada (BRASIL, 2001).

Ainda segundo o PNE, o estabelecimento de políticas públicas de formação inicial e contínua dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico da sociedade brasileira, logo, para o desenvolvimento do país, uma vez que "a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas" (BRASIL, 2001, p. 77).

É uma conquista, para os educadores, ter garantido no Plano Nacional de Educação sua formação continuada; mas não se esta for em detrimento de uma sólida formação inicial universitária, pois na atualidade, o ensino superior é o ambiente mais adequado para que essa formação ocorra, porque a formação inicial que qualifica o professor para o exercício da docência "deverá ser feita em nível superior, em cursos presenciais, cujos currículos deverão contemplar uma base comum nacional, e que teoria e prática constituem o núcleo articulador dessa formação" (BRZEZINSKI, 2003, p. 156).

Segundo Helena Freitas (2002), as políticas atuais são políticas de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constituindo-se assim em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior necessários.

Na verdade essas ações são o cumprimento das orientações do BM, para que o país continue sendo beneficiado com os empréstimos. A formação de professores no nível superior está nesse rol, pois o Banco percebe que a formação de professores é importante para a melhoria da qualidade da educação básica[25].

[25] Para o Banco Mundial, educação básica se refere aos oito anos do ensino fundamental brasileiro (TORRES, 2000).

> Em face dos ditames desse órgão [BM] internacional, o Brasil tem adotado um "modelo" de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse "modelo" têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto aos financiadores externos das políticas educacionais, o que está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para com o magistério, defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, hoje ANFOPE (BRZEZINSKI, 2003, p. 170, grifos no original).

Assim, as universidades não precisam se ocupar dessa função, pois é possível formar professores gastando menos com os Institutos Superiores de Educação (ISEs) – instituições exclusivamente de ensino – e ainda com rápida formação inicial, para que entrem rapidamente no mercado de trabalho e já em serviço dêem prosseguimento à sua formação de forma continuada (e por sua conta) e menos onerosa para o Estado.

Para Scheibe (2002) não há que se fazer concessões às políticas de formação aligeiradas, fora do espaço universitário. A autora salienta que esta posição não significa a negação da existência de situações emergenciais, relativas a carências de docentes em certas regiões e para certas áreas (como é o caso de Goiás), que deverão ser enfrentadas por intermédio de uma sólida articulação entre as universidades, o MEC, as Secretarias de Estado e as Secretarias Municipais de Educação, visando à realização de programas emergenciais de formação de professores, para atender a demandas específicas locais. Entretanto, não em favor do esvaziamento das estruturas formadoras existentes e sua substituição por novas estruturas em que ofereceriam uma formação de custo mais baixo, mas que em pouco tempo representarão desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros das instituições públicas de ensino.

Essas políticas de aligeiramento da formação de professores denota que o Estado esquece que "O crescimento qualitativo da educação superior depende de uma educação básica de qualidade. Logo, a formação de professores qualificados é essencial mas, acima de tudo, sua valorização social através de salários compatíveis com a relevância da função" (BORDAS, 2002, p. 74).

Pensando numa educação global do educando, nessa nova sociedade, nesse novo mercado de trabalho, logo se pensa na preparação do profissional que irá formar esse

novo cidadão, para esse novo contexto social. Essa constatação de acordo com Torres (2000) deixa claro que um docente capaz de auxiliar seus alunos a se desenvolver criativa e receptivamente à mudança e à inovação, que seja versátil no conhecimento, capaz de antecipar e se adaptar a situações variáveis, que tenha capacidade de discernimento, de atitude crítica, de identificação e solução de problemas exige, no mínimo, que esse mesmo professor tenha aprendido e que seja capaz de dominar essas habilidades no exercício da sua profissão.

Diante do exposto, vale ressaltar que o tema formação de professores suscita a elaboração de políticas educacionais condizentes com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do conhecimento. O professor é um profissional que atua na base da educação, sua formação, portanto, exige um ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento de uma atitude pedagógica crítica, que responderá às demandas do mundo atual. O que de fato não está ocorrendo no Estado brasileiro, como nos chama a atenção Brzezinski (2003). Esta autora afirma que nas atuais políticas educacionais de formação de professores no Brasil o que fica evidente é que mesmo que a importância da educação básica do brasileiro tenha tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital afirmar, as ações dos governos continuam sendo de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação e, também, de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores.

Não se pode formar esse profissional de forma aligeirada e nem retirar essa formação do meio universitário, espaço privilegiado de ensino e pesquisa, porque entendemos que a educação superior universitária é um elemento imprescindível para "o desenvolvimento dos povos e na formação de seus recursos humanos, que é a principal missão de suas instituições de educação superior" (LA PLAZA, 2002, p. 29).

Essa amplitude da educação superior descarta a idéia de que ela seja uma mercadoria e disponível no mercado àqueles que podem pagar e buscam uma formação que seja, profissionalmente, valorizada economicamente na sociedade. Essa concepção é um empecilho para a formação humana e o acesso à cultura acumulada ao longo dos tempos.

> A partir de uma perspectiva apenas setorial, um bom ensino secundário e uma boa universidade são, de fato, condição de qualidade da própria educação básica, já que nesses níveis formam-se

> os professores e/ou os professores dos professores que têm sob sua responsabilidade a educação básica (TORRES, 2000, p. 181).

Portanto, formação de professores e qualidade, na educação, caminham juntas. Quando se quer uma educação de qualidade para todos é necessário pensar em "Aperfeiçoar a preparação de professores e tornar a profissão mais compensatória e respeitável na sociedade" (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877). E isso só será possível com políticas públicas que possibilitem uma formação integral e completa do professor, o que se contrapõe às políticas que estão em vigor, porque estas "retardam cada vez mais a instalação de uma política ampla e global de uma formação do docente, na qual sejam contempladas, integradamente, a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais, de carreira e a formação continuada de professores" (BRZEZINSKI, 2003, p. 157). Nesta discussão, sempre tendo claro que a formação de professores, mesmo com níveis de qualidade e excelência comprovados, de forma alguma, sozinha irá sanar todos os males educacionais acumulados pelo Estado brasileiro ao longo de séculos de precariedade, não investimento e descuido por parte do poder público.

A formação de professores vem sendo baseada na realidade que está posta, porque, segundo Fernandes (1991, apud. MARTINS, 2005), o professor é levado a se posicionar na condição de cidadão da sociedade capitalista em desenvolvimento diante de problemas econômicos, sociais e profissionais, e nesse contexto, se reconhecer titular de um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente e se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade, proporcionadas por uma formação de qualidade, desenvolvida nas instituições formadoras que conjugam ensino e pesquisa, ou seja, nas universidades.

Entendendo que formação é um processo permanente que se inicia na educação básica e se aprofunda na educação superior. Portanto, essa formação, em especial a formação de professores, sugere menos interferência econômica externa e maior atenção por parte dos governantes locais, com políticas e ações condizentes com a necessidade e a realidade brasileiras.

2.3 – Diretrizes para a Formação de Professores

> A chave da boa qualidade da formação dos futuros docentes da educação básica, no que diz respeito à concepção, conteúdo e métodos desta, não está no *locus* institucional ou no nome do curso que sigam; ela depende em boa medida da competente adoção e uso,

> pelas instituições de ensino, de adequadas diretrizes curriculares (BRASIL, 1999, p. 8).

Esta declaração, expressa no Parecer CES nº 970/99 que trata do Curso Normal Superior, representa o porquê da insatisfação dos educadores quando se trata da legislação específica para a formação de professores, neste caso professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ora, se o lugar de formação dos professores não interfere na "boa qualidade" da formação, também não há de interferir qual diretriz ela segue. Portanto, se pensarmos formação de professores isolada do espaço em que esta se dá, não há porque discutir o como essa formação deve acontecer ou o seu locus de formação.

> O discurso da profissionalização dos professores, presente nos documentos que conformaram a reforma, difundiu a "imagem de um profissional da educação" marcado por uma elevada capacidade técnica, eficaz na sua tarefa de ensinar, propositivo e partícipe no estabelecimento escolar e na comunidade e comprometido com o seu próprio desenvolvimento profissional (CAMPOS, 2006, p. 3, grifos no original).

Toda essa carga de responsabilidades sobre os ombros dos profissionais da educação não corresponde às condições de formação e de desenvolvimento do seu ofício oferecidas pelo Estado, logo a profissionalização propagada pelos documentos sobre a formação docente corresponde a mais encargos e menos tranqüilidade no desempenho da profissão docente, com o agravo de agora ser equiparado a um técnico executor de conhecimentos produzido por outros.

O estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a formação de professores percorreu um caminho conflituoso entre a vontade coletiva dos educadores e a normatização do governo pelas "mãos" consultivas do CNE. O próximo item, deste trabalho, discorre sobre o *Documento Norteador* para a elaboração das Diretrizes pensado pelos educadores, mas desconsiderado pelos legisladores; e, no item subseqüente, os diferentes documentos que compuseram as Diretrizes que estão em vigor, orientando as reformulações das licenciaturas no país.

2.3.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais: um caminho proposto pelos educadores

A análise dos documentos oficiais que regulamentam o funcionamento dos cursos de formação de professores possibilitou perceber a presença das orientações

internacionais balizando a elaboração das políticas educacionais brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores estão entre estes documentos.

As Diretrizes orientam que as unidades formadoras, a partir da autonomia para organizarem seus currículos, formem os novos profissionais em sintonia com o mercado, flexíveis numa busca constante do aperfeiçoamento, por isso, "aptos a aprender a aprender" (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 75). Entretanto, segundo Coêlho (1998, p. 46) "ninguém aprende a aprender sem um conteúdo, sem uma matéria-prima a ser transformada pela reflexão, isto é, sem um trabalho que produza a compreensão da realidade". A propagação da idéia de que "não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende, tem conduzido muitos educadores a uma irresponsabilidade, a um populismo ingênuo, encoberto por uma falsa defesa da liberdade e da criatividade do indivíduo e da igualdade entre professores e alunos" (Idem, ibidem).

As novas exigências do mercado de trabalho são fortalecidas pelas novas tendências do capitalismo que se pauta na acumulação flexível do capital e, consequentemente, na flexibilidade do trabalhador. Nessa configuração, o mercado necessita de um trabalhador capaz de desenvolver, simultaneamente, várias atividades e isto pressupõe uma reformulação dos cursos de formação de professores, porque, nessa perspectiva, "o conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital" (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 70). A reformulação dos cursos de formação de professores está diretamente ligada ao processo de reestruturação produtiva estabelecida a partir das políticas neoliberais, da mundialização das fronteiras econômicas, [...] que interferem diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional (Idem, p. 68).

A compreensão das diretrizes curriculares que norteiam os cursos para formação dos docentes assinala que, apesar do caráter inovador das novas diretrizes para os cursos de licenciatura, não se explicita o porquê dessas diretrizes apontarem para um "aligeiramento da formação de professores", em especial, e que essa passagem rápida pelo curso de graduação deverá ser compensada por uma permanente busca pelo

aprender, ou seja, uma formação constante de responsabilidade do indivíduo, e não de responsabilidade compartilhada com as agências contratantes.

Veiga (2002) critica a concepção de formação de professores adotada na legislação, porque esta demonstra uma tendência para se formar o tecnólogo do ensino. Esta tendência, na perspectiva da autora, foi reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, uma vez que foi "elaborada a partir das prescrições legais oriundas da reforma educacional por meio da lei nº. 9.394 e de seus inúmeros instrumentos reguladores" (Idem, p. 71).

O ideário da flexibilização curricular presente na elaboração das Diretrizes está associado, intimamente, à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Segundo Catani; Oliveira; Dourado (2001), também está associado à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado poderá responder aos problemas do emprego e de ocupação profissional. E de acordo com Frigotto (1998), a questão aqui não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da oposição ou de se identificar nas novas demandas do mercado numa postura dominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de cotidianamente,

> Disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas (FRIGOTTO, 1998, p. 36).

Em 1999 foi elaborado um documento norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (solicitado pela SESu-MEC Portaria nº 808, de 08/06/1999). De sua elaboração participaram educadores que muito contribuem para a reflexão sobre a profissionalização docente no Brasil, tais como Antônio J. Severino, Helena C. L. de Freitas e Luís C. de Menezes. O documento em questão trouxe uma proposta de formação voltada para a constituição do professor como um profissional inserido no contexto social e dele participante ativo, mas esta proposta não vingou.

Para os elaboradores do documento norteador das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1999) a formação dos professores apresenta como objetivo assegurar aos docentes as competências profissionais gerais de cultura científica de base em ciências humanas e sociais no que se refere à educação; capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino complexas bem como nelas intervir; e exercício da docência em contextos institucionais escolares e não escolares.

Esta concepção compreende o professor como um agente social inserido numa dada realidade, por isso inalienável do seu contexto social. Assim, "A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado" (BRASIL, 1999, p. 7). Por isso, a concepção de professor expressa nesse documento norteador é de um professor que não é um simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados. O professor

> É um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção de conhecimento sobre seu trabalho. Junto a isso, sua atuação no processo constitutivo da cidadania dos alunos é essencial para a superação das desigualdades sociais, à medida que seja refletida nos processos e nos resultados relacionados com a melhoria da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares (BRASIL, 1999, p. 2).

Entendendo que os professores são profissionais essenciais na consecução desses objetivos nas escolas, contribuindo com seus saberes, seus valores e suas competências. "A preparação do professor deve realizar-se de maneira a torná-lo um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que possa estender essa consciência aos educandos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária de sua existência" (Idem, ibidem).

O documento norteador foi um caminho apontado para elevar o professor a uma condição menos instável e menos precária na sociedade à qual ele está inserido, no entanto, as Diretrizes Curriculares aprovadas não contemplou todas as possibilidades de melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores propostas no documento norteador.

2.3.2 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores: a legislação em vigor

> De repente, chega um desses tais telegramas e começa a folia. A assembléia resolveu que Santa Fé agora é cidade. Todo o mundo fica louco, a festança começa, é sino, viva e foguete. Mas, me diga, cambiou alguma coisa? Nasceu alguma casa nova, alguma rua nova, alguma árvore nova, só por causa do decreto? Não. Pois é... Pura conversa fiada, hombre! (Érico Veríssimo, 1995).

O início deste subitem com uma passagem de "O tempo e o vento" de Érico Veríssimo poderia parecer deslocado se o objetivo fosse apenas estético. Porém, a idéia central deste excerto da literatura brasileira objetiva ilustrar como a lei nem sempre alcança na realidade o resultado esperado. E que por mais outorgada que seja, ou talvez por isto, a lei só se realiza no cotidiano. As leis para a educação só se efetivam na vivência diária da escola, do educando e nos espaços formativos de profissionais para a área. Com as Diretrizes Curriculares não seria diferente.

Na versão preliminar das Diretrizes elaborada pelo CNE (BRASIL, 2001, p. 8), fica evidente o papel das Diretrizes Curriculares na tentativa de resgate de uma *boa qualidade da formação* dos futuros formadores da educação básica, uma vez que para a legislação as questões referentes à concepção, conteúdo e métodos dessa formação, não estão na instituição formadora ou na denominação do curso formador. De acordo com o documento, ela depende majoritariamente da adequada utilização das Diretrizes Curriculares pelas instituições de ensino. E afirma ainda que,

> São as diretrizes curriculares que orientarão a formação de nossos docentes para a educação infantil, para o ensino fundamental ou para o ensino médio, sob o desenho das licenciaturas plenas, estejam estas situadas em Curso Normal Superior ou em Curso de Pedagogia (BRASIL, 2001, p. 9).

Foi estabelecido um grau de importância demasiado alto das Diretrizes para os cursos de formação de professores, e sobre elas foram depositadas expectativas de profundas transformações na educação através da formação daquele profissional que, sozinhas, as Diretrizes não poderão alcançar. Não sem oferecer outras condições, para além da formação, ao desenvolvimento digno das funções docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovadas para os cursos de formação de professores se distanciaram, e muito, do perfil traçado no Documento Norteador. Elas foram elaboradas como parte

da reforma educacional iniciada na década de 1990. O projeto de Resolução do CNE se fundamentou no Parecer CNE/CP nº 9/2001 e em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 2º, alínea 'c', da Lei nº 9.131, de 25/11/1995. Estas Diretrizes foram aprovadas partindo da proposta formulada por uma comissão escolhida pelo MEC, segundo Scheibe (2006, p. 50) "num processo mais homologatório do que propriamente de discussão" com a comunidade educacional.

Em maio de 2000, o MEC encaminhou ao CNE, para apreciação, proposta de Diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior. O texto que tratou das novas orientações para os cursos de formação de professores expressava um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular das instituições que ofertam os cursos de formação docente, em nível superior (Art. 1º). Estas Diretrizes trouxeram a noção de competência como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação de professores. E o desenvolvimento dessas competências exigiu que a formação contemplasse diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor (Art. 5º, II).

> Art. 5º, Parágrafo único – A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que apontam a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002).

O conjunto de competências enumeradas nas Diretrizes Curriculares "assenta-se na legislação vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" (Art. 6º, § 1º). A legislação, em vigor, para a educação está incorporada ao projeto de Estado assumido pelo governo federal e, consequentemente, pelos governos estaduais e municipais, numa concepção em que a educação compõe os objetivos mercantis, tomando como referência a noção de competência. Para Scheibe (2006), as reformas impostas à educação optaram por se estabelecerem sob a perspectiva da pedagogia das competências. "Esta perspectiva pedagógica, individualista na sua essência, imediatista em relação ao mercado de trabalho, é limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana" (Idem, p. 50).

Este conjunto de reformas, que inclui o novo modelo para a profissionalização docente, fundamentado nas competências "consideradas nucleares à efetivação da reforma da educação básica, a formação dos professores tende a ser orientada por uma

concepção técnico-profissionalizante, centrada na prática e nos conhecimentos escolares" (CAMPOS, 2006, p. 3), responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das instâncias econômicas internacionais para os países em desenvolvimento, assumidas pelo governo nacional.

> O mundo oficial, por sua vez, pela dependência para com os organismos estrangeiros, financiadores das políticas educacionais brasileiras, submente-se ao modelo de formação de profissionais da educação, implantado em outros países. Esse modelo institucionaliza preferencialmente a formação fora da universidade e preocupa-se muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores do sistema educacional e aos leigos que nele atuam (BRZEZINSKI, 2002, p. 2).

As políticas para a educação, na atualidade, levam à hipertrofia das competências, por meio de um conceito de sistema educacional que articula formação e mercado, de maneira tal que fique assegurado à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade a ser universalizada como um "direito público subjetivo" garantido pela LDBEN (BRASIL, 1996).

Teoricamente, a noção de competência para a formação de professores se pauta no referencial importado, de autores europeus, entre eles Philippe Perrenoud. Este autor se orienta no desenvolvimento de competências pelos professores, para a atuação eficiente em sala de aula. De acordo com (PERRENOUD, 2000, p. 180),

> Não pode haver nenhum avanço sem uma representação partilhada das competências profissionais que estão no centro da qualificação, aquelas que convém manter e desenvolver e das quais os profissionais devem prestar contas. Ajudar a formular e a estabilizar uma visão clara do ofício e das competências é uma das principais funções – subestimada – dos referenciais de competências.

Nessa linha defendida pelo autor, os cursos de formação de professores precisariam se organizar de modo que a prática reflexiva e o domínio das competências sejam orientações prioritárias da formação de professores (PERRENOUD, 1999), por meio da participação crítica.

Nos documentos oficiais para a educação no Brasil, esta influência resulta na elaboração de Diretrizes Nacionais que estabelecem como orientação nuclear a formação de um professor com domínio de competências da profissão, tais como:

organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000). O que de todo não poderiam ser desprezadas, entretanto não deveriam ser assumidas como fundamento nuclear das políticas educacionais.

O Parecer CNE/CP nº 115/1999, aprovado em 10/08/1999, expressa que,

> A formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos e aproveitando as contribuições advindas das experiências exitosas (BRASIL, 1999, p. 1).

Para Andréia Silva (2004) a adoção da noção de competência, tanto na formação profissional quanto na educação geral, pressupõe a construção de uma nova identidade pautada na adaptação individual às mudanças em curso na sociedade capitalista, que podem ser enumeradas como: instabilidade social, desemprego, subemprego, perda dos direitos trabalhistas, dentre outros. "Nesta perspectiva, os indivíduos deveriam ser preparados para se acostumar a viver em situações instáveis e ser capazes de encontrar saídas próprias às situações de crise" (SILVA, A., 2004, p. 364). Sendo assim, o papel das instituições formadoras seria somente o de municiar, com modelos de competências, os seus alunos, futuros docentes da escola básica.

Este referencial, adotado nas Diretrizes Curriculares, desconsidera o grande esforço empreendido pelos educadores, ao longo das últimas décadas do século passado e que continua nos primeiros anos do século XXI, para a profissionalização da profissão docente da educação básica no Brasil. De acordo com Pimenta (2004), o enfoque sobre a profissão de professor foi acentuado no final dos anos 1980 e início dos 1990, pelas pesquisas que demonstraram o caráter ideológico da visão de *missionário* que estigmatizou a profissão docente fazendo emergir a importância de se valorizar os professores em sua formação, autonomia e condições de trabalho, como mediação para

a melhoria social e política da qualidade da escolarização. Profissionalização entendida, de acordo com a autora, como "identificação de uma categoria profissional que ultrapassa a dimensão meramente corporativista e que coloca esse sentido social da intervenção do professor como uma forma de transformação da sociedade" (PIMENTA, 2004, p. 7).

Para os legisladores brasileiros, a aquisição das competências necessárias ao professor deverá incidir na relação de uma ação teórico-prática, isto é, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão, porque as competências versam sobre alguma forma de atuação, assim, só existem *em situação*. Portanto, não são aprendidas somente no plano teórico, nem no estritamente prático. No Parecer CNE nº 9/2001,

> A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p. 31).

A relação teoria-prática passou a ser um ícone de modernização do discurso dos reformadores. Os documentos de alcance nacional se apresentaram "atualizados" pelo destaque dado ao tema, determinando renúncia ao tecnicismo e propondo uma "saída" ao "academicismo" do conhecimento adquirido pelos futuros docentes nas instituições formadoras. O Decreto Presidencial nº 3.276, de 06/12/1999, que trata do lócus de formação dos professores da educação básica (ISEs), em seu Art. 4º § 2º diz que: "Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação".

Sob esta perspectiva, a prática de ensino se reconfigurou sendo entendida, nesse contexto, como elemento articulador do processo de formação de professores (CNE/CP, Parecer nº 115/1999). No desenvolvimento dessas argumentações, as Diretrizes se desdobram em âmbito regional em cursos que se pautam na formação de um professor que domina competências e seja reflexivo, como é o caso do Projeto LPPE em Goiás. Para Andréia Silva (2004), a adoção desse referencial, na legislação nacional para os

cursos de formação de professores, tem como finalidade o estabelecimento da formação docente sob o domínio do *conhecimento básico* necessário para o seu desempenho junto ao aluno no processo de ensino-aprendizagem e na dinâmica escolar. E também, "é possível perceber a ênfase na formação docente para a resolução de problemas concretos da prática, pautada na reflexão desta prática" (SILVA, A., 2004, p. 339).

A reflexão muitas vezes entendida como a resolução dos problemas intra-escolares pelo professor, contudo, sem operar mudanças estruturais que garantam o êxito desta reflexão. Para Alarcão (2003), a utilização do referencial do professor reflexivo sem a devida acuidade, desencadeou uma apropriação do termo, sem, contudo, dar condições para que esta concepção verdadeiramente se efetive.

> Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contexto que favoreça o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmada, nos estudos em que o factor da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em acção os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpenetrações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas (ALARCÃO, 2003, p. 45).

Os elaboradores das Diretrizes assentaram expectativas excessivas sobre o alcance delas no cotidiano escolar, defendendo que são as Diretrizes Curriculares que nortearão a *boa* formação inicial dos professores, se obedecidas serão orientadoras de uma formação de qualidade (Parecer CNE/CES nº 970/1999). Neste documento o texto se refere à formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, mas os seus princípios seriam estendidos à formação do professor nas demais licenciaturas com as Diretrizes gerais para os cursos de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Os inúmeros documentos elaborados, promulgados e reelaborados demonstram o embate das forças do campo político para o estabelecimento de Diretrizes que expressem e supram as necessárias mudanças nas licenciaturas. Após a LDBEN ter sido sancionada se estabeleceu um contínuo processo de edição de pareceres, resoluções, a fim de que fossem orientadores da reformulação dos cursos que formam professores

para a educação básica. Entre eles podemos citar: Parecer CNE/CP nº 28/2001[26]; Parecer CNE/CP nº 21/2001[27]; Resolução CNE/CP nº 1/1999[28]; o Parecer CNE/CP nº 4/1997[29] e a Resolução CNE/CP nº 2/1997[30]; o Parecer CNE/CEB nº 1/1999[31] e a Resolução CNE/CEB nº 2/1999[32]; o Parecer CNE/CP nº 9/2001[33] e o respectivo Projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001[34].

A edição de todos estes documentos demonstra que a idéia de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores apenas objetivou "sintetizar o conjunto da reforma educacional brasileira, propondo a preparação de um profissional adequado a sua operacionalização" (SILVA, A., 2004, p. 351). Poderíamos ponderar, então, que é por isto que as Diretrizes se fundamentam na noção de competência, alicerçada na teoria de um professor reflexivo.

De acordo com Perrenoud (1999), na formação de professores é preciso reforçar sua preparação para uma prática reflexiva; ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais; e, que a dimensão reflexiva seja prontamente inscrita na própria concepção das competências do professor. Para este autor, "Basta dizer que as competências profissionais só podem, na verdade, ser construídas graças a uma prática reflexiva e na qual haja participação que se assegure desde o início dos estudos" (PERRENOUD, 1999, p. 10).

A adoção deste referencial contradiz a histórica luta dos educadores pela profissionalização docente. Na concepção do Documento Norteador o professor é reconhecido como um intelectual comprometido com a transformação das relações

[26] Parecer CNE/CP nº 28/2001 que foi aprovado em 02/10/2001 para dar nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001.
[27] Parecer CNE/CP nº 21/2001 que tratou da duração e carga horária dos cursos de formação de professores em nível superior.
[28] Resolução CNE/CP nº 1/1999, de 30/09/1999, que dispõe sobre os ISEs.
[29] Parecer CNE/CP nº 4/1997, de 11/03/1997, proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para os 1º e 2º graus de ensino – Esquema I.
[30] Resolução CNE/CP nº 2/1997, de 26/06/1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade normal.
[31] Parecer CNE/CEB nº 1/1999, de 29/01/1999, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal em nível médio.
[32] Resolução CNE/CEB nº 2/1999, de 19/04/1999, que fixa Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.
[33] Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08/05/2001 e o respectivo Projeto de Resolução, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.
[34] CNE/CP nº 27/2001, de 02/10/2001, dá nova redação ao Parecer nº 9/2001.

sociais, da produção intelectual e das práticas cotidianas da escola. Ao passo que nas Diretrizes estabelecidas pelo MEC/CNE, o docente é percebido como um trabalhador a serviço da conservação do *status quo*, a serviço da ideologia neoliberal, economicista e excludente. Para Scheibe (2002, p. 53),

> Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

Esta argumentação leva-nos a questionar a adoção deste referencial como balizador de políticas para a formação de professores. Será esta uma saída eficaz para se alcançar a melhoria do ensino, a qualificação dos professores e suas condições de trabalho, a qualidade de vida de educadores e educando? Mais do que o domínio de competências as Diretrizes poderiam propor uma formação voltada para a profissionalização da profissão docente, através de políticas de formação e valorização do profissional da educação cuja remuneração é historicamente reconhecida como insuficiente e incapaz de promover um amplo acesso e uma permanência na carreira.

A valorização do profissional na área de educação por meio da formação e remuneração condizente é pauta de constantes discussões no processo de avaliação, planejamento e implantação de políticas para a educação, entretanto sua discussão ainda é insípida na legislação nacional. Para Dourado; Oliveira; Santos, (2005, p. 30), há que se ressaltar "a necessidade de implementar políticas de formação inicial e continuada, além da necessária valorização do pessoal docente por meio de planos de carreira, incentivos, benefícios", e não apenas expectativas de aquisição de competências para a prática docente.

Lucíola Santos (2002) destaca que, se os argumentos oficiais ressaltam as competências como nucleares na constituição do profissional da educação, é necessário enfatizar que essas competências não devem se restringir apenas ao domínio de habilidades relacionadas, especificamente, às atividades de sala de aula.

A análise das orientações de âmbito nacional para a formação de professores se justifica, aqui, pela abordagem que empreitamos. O intento foi a apreensão das

concepções dos sujeitos participantes de um curso emergencial de formação no Estado de Goiás, que por sua vez se enquadra nas orientações advindas de organismos internacionais de forte viés economicista.

O programa de licenciatura parcelada, que no Capítulo IV será analisado, destina-se a professores em efetivo exercício da docência, motivo pelo qual sua formação estará sempre vinculada a políticas educacionais de ordem nacional. E a análise da teoria do professor reflexivo, na perspectiva dos seus autores, adotada como referencial dos programas oficiais de formação de professores, bem como seus críticos, será desenvolvida no próximo capítulo, uma vez que foi identificada como fundamental as competências propositivas de programas de formação adotados pelos governos e que, partindo da noção de competência, têm como expectativa "possibilitar ao professor refletir a sua prática, responsabilizando-o por tentar melhorá-la, buscando, com isso, desenvolver-se profissionalmente" (FREIRE, 2002, p. 18).

A proposta dessa discussão é com a intenção de se compreender porque a teoria do professor reflexivo se alastrou nos documentos oficiais para a formação de professores; é para desvendar se *depois do decreto e da festança nasceu árvore nova em "Santa Fé", se já cambiou alguma coisa por aqui*; se há uma efetiva compreensão da formação do professor para a reflexividade.

CAPÍTULO III

O PROFESSOR REFLEXIVO: TEORIAS, PRÁTICAS E CRÍTICAS

Este capítulo tem como objetivo discutir a questão do professor reflexivo como concepção de formação de professores. O conceito de professor reflexivo como base para a formação de professores foi adotado pelo Projeto LPPE visando a formação docente em serviço dos professores da REE.

A formação de professores como campo de estudos é uma construção histórica que se evidenciou no contexto político-educacional ao longo da década de 1990. Esse período configura-se como um período de reformas e adoção de políticas que coadunam-se com o contexto político-econômico da atualidade. Nesse cenário de reformas e mudanças na educação a formação de professores se torna uma bandeira de lutas e reivindicações dos profissionais de educação e espaço para novas concepções e tendências. E é no enfoque dessas novas concepções e tendências que se destaca a concepção de formação do professor reflexivo. A discussão do professor reflexivo deve ser contextualizada, por isso aqui será nossa referência a sociedade brasileira como um país inserido na economia global e gerido por políticas do projeto neoliberal.

Dias-da-Silva (2005) chama a atenção para a fragilidade em que se encontram as políticas para a formação de professores, dependendo do momento político-educacional brasileiro e diz que nos anos 1980 a formação de professores se reduziu a treinamentos

e reciclagens, infligindo aos professores determinadas modalidades e procedimentos didáticos distantes da realidade cotidiana das escolas e suas comunidades. A partir dos anos 1990, de acordo com a autora, as pesquisas apresentam o risco da propagação de projetos de capacitação de professores reflexivos, *baseados no conhecimento construído a partir da prática*, provocando progressivamente a precarização da profissionalidade docente através da implementação de "programas aligeirados e banalizados de formação, produzindo apenas professores *sobrantes*" (DIAS-da-SILVA, 2005, p. 385, grifo no original).

O Projeto LPPE baseia-se na formação do professor reflexivo porque é a teoria que mais se aproxima, para os idealizadores do projeto, da idéia de se formar um professor em exercício, que tenha como base a relação teoria-prática.

3.1 – "Um pote de ouro no fim do arco-íris": a teoria do professor reflexivo para o Projeto LPPE

Os documentos do Projeto LPPE, objetos de análise neste trabalho (SEE, 2000b; SEE/UEG, 1999, 2000, 2001, 2003; e, UEG, 2001b), apontam para o objetivo de formação do professor reflexivo. Entretanto, apenas a Proposta de Formação Inicial de Professores – ProFIP (SEE, 2000b) se ateve ao tema no intuito de caracterizar o professor reflexivo à luz do referencial de Donald Schön (1992) e António Nóvoa (1992). Assim, procuraremos neste capítulo clarificar este referencial utilizando-se da produção de autores que corroboraram para a construção do conceito de professor reflexivo (tese); daqueles que criticam sua adoção, especialmente pelos governantes, para a construção simplista de um professor prático (antítese); e, numa síntese, a produção dos autores que apresentam caminhos para a formação do professor crítico reflexivo.

Porém antes procuraremos apreender as concepções de educação, de formação e de professor dos profissionais envolvidos nesse Projeto de formação de professores em serviço, mas sabendo que o alcance deste Projeto só poderá ser reconhecido no cotidiano das práticas escolares inseridas no contexto sócio-histórico e econômico em

que está inserido, desvendado por pesquisas comprometidas com a "construção coletiva de um novo conhecimento" (FAZENDA, 1991, p. 18).

3.1.1 – As concepções que fundamentaram o Projeto LPPE

Nos diferentes documentos que possibilitaram a implantação do Projeto LPPE (Convênios I, II, III, IV) surgem diferentes abordagens que explicitam as concepções de educação, de formação de professores e de professor. Educação nesse Projeto, de acordo com os documentos elaborados pela SEE em acordo com a UEG, é entendida como prática social numa interação entre sujeito epistêmico e objeto de conhecimento, numa perspectiva auto-reguladora, em que o sujeito cria significados para as suas ações sendo o professor o mediador deste processo (SEE/UEG, 1999, 2000, 2001 e 2003a). Esta é a concepção geral de educação que norteia todos os Convênios para oferta da LPPE e que pode ser entendida como um conceito avançado numa pretensão de oferecer, pelo menos no papel, o que há de novo na que se refere ao tema formação de professores, neste Projeto a formação de professores em serviço.

No Convênio I, a concepção de formação pode ser compreendida como:

> Promotora da melhoria da qualidade da educação pública do Estado pela integração dos seus diversos níveis em ações de parceria, possibilitando maior concentração de esforços e racionalização de recursos disponíveis, bem como a maximização dos resultados pretendidos. O professor tem acesso a habilitação de nível superior, sem prejuízo de suas atividades profissionais normais, possibilitando a continuidade de acordo com as exigências da lei de diretrizes e bases (SEE/UEG, 1999, p. 18).

E a concepção de professor é de um profissional de

> sólido domínio dos conhecimentos específicos dos conteúdos das disciplinas concernentes à habilitação pretendida, o formando deve possuir competência pedagógica, formação filosófica de base humanística, educar para a cidadania e atuar, enquanto educador, como um pesquisador para produzir conhecimento e contribuir para a transformação da sociedade (SEE/UEG, 1999, p. 20).

Somente em agosto de 2000 a SEE elaborou a Proposta de Formação Inicial de Professores (ProFIP), que deveria ser orientadora dos novos convênios entre a SEE e a UEG para a habilitação dos professores efetivos da REE.

A elaboração da ProFIP permitiu uma reformulação das concepções de educação, de formação de professores e de professor, apresentadas nos documentos do primeiro contrato (Convênio I). Agora, adotou-se uma concepção que tem na teoria do professor reflexivo o seu referencial teórico. Esta proposta se baseou, além dos documentos oficiais, em dois autores: Donald A. Schön, *La formación de profesionales reflexivos* (1992); e, António Nóvoa, *Formação de professores e profissão docente*. In: Os professores e sua formação (1992).

Como veremos, a teoria do professor reflexivo foi largamente difundida internacionalmente nos anos 1990. Aqui, no Brasil, esta teoria ganhou centralidade nos programas de formação de professores por "supostamente" responder aos problemas gestados a partir das práticas de formação do professor como técnico, desenvolvidos nos programas de formação de professores até a década de 1980.

A teoria do professor reflexivo, tendo como precursor Donald Schön (1992), ganhou centralidade nos programas de formação de professores por defender a utilização da prática como ponto de partida para a reflexão e ação sobre sua própria prática, numa formação contínua, saindo da concepção positivista de professor como técnico que não reflete sobre suas ações. Outro teórico, e talvez o mais difundido no Brasil, é Philippe Perrenaud. Este autor, ainda sobre a perspectiva de um professor reflexivo, desenvolve a idéia de formação de professores sob o enfoque das competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, analisado no Capítulo II, como referencial teórico na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores brasileiros.

Kátia Silva (2006) nos alerta sobre a adesão à teoria do professor reflexivo, como proposta de superação, em curto prazo, dos problemas de formação inicial dos professores do país. E esclarece que as agências formadoras não podem aderir a essa prática de formação que se utiliza da teoria do professor reflexivo, sem a devida apropriação dos conceitos e direções políticas que a norteiam. É preciso, ainda, revelar a realidade de formação sob esta teoria com a possibilidade de diante dos "ajustes" da

sociedade à globalização excludente neoliberal, que se possa trabalhar por uma sociedade "contra-hegemônica", mesmo que isto caracterize utopia. "A resistência pode encontrar novos caminhos que não seja o da cooptação" (SILVA, K., 2006, p. 2).

A proposta apresentada pela SEE defende a idéia de "um professor reflexivo, intelectual em processo contínuo de formação, que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional, como a evolução dos modos de vida e dos valores, a etnia, o gênero, o insucesso escolar" (SEE, 2000b, p. 6). E a formação de professor como "um *continuum* de formação inicial e continuada, em que possibilite assumir este processo como autoformação" (Idem, ibidem). Neste contexto a educação é concebida como uma prática social, portanto, educação é "interação entre sujeito epistêmico e objeto de conhecimento, que considera o conhecimento como resultado de um complexo processo de construção e reorganização, numa perspectiva auto-reguladora, em que o sujeito cria significados para suas ações sendo, na escola, o professor o mediador deste processo" (SEE/UEG, 2000, p. 23).

É ainda proposto que nos cursos de formação, os professores reelaboram os saberes adquiridos em confronto com seus saberes prévios, com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. "É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus conhecimentos como *praticum*, ou seja, como aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática" (SEE, 2000b, p. 6, grifos no original).

A adesão massificada à teoria do professor reflexivo suscitou críticas à apropriação por parte dos governos (MEC, SEEs E SMEs) da concepção de formação do professor como um prático reflexivo sem, contudo, se debruçar sobre as várias vertentes da teoria, trocando apenas a super valorização da técnica (professor tecnólogo) pela super valorização da prática (professor reflexivo) oficializada nas propostas de formação de professores editadas pelos governantes. "Entendemos, porém, que a idéia de "*professor reflexivo*" e de sua real função sócio-cultural tem sido reinterpretada à luz dos interesses particulares, de tendências pedagógicas e de linhas políticas assumidas pelos diferentes governos" (SOARES, 2005, p. 94, grifos no original).

De acordo com o documento, a proposta foi elaborada a partir do que propõe a LDBEN, de acordo com as orientações do MEC, o que significa, segundo a proposta, a opção pela "convivência de pressupostos teóricos, oriundos de várias tendências educacionais contemporâneas" (SEE, 2000b, p. 7), que também foi adotada na elaboração da proposta. Assim, no item que trata do currículo, na ProFIP, a Formação do professor é entendida como "promotora de sua preparação para o trabalho pedagógico, na docência, na gestão escolar e pesquisa educacional" (Idem, p. 12).

A concepção de professor é explicitada quando da elaboração do perfil profissional pretendido para os professores-alunos ao final do período de formação: "Um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e produção do conhecimento, capaz de desempenhar seu trabalho como principal ator no processo constitutivo da cidadania de seus alunos, responsável pela melhoria da aprendizagem por eles obtida" (SEE, 2000b, p. 12).

Esta concepção de professor dotado de capacidade inovadora, capaz de atuar na constituição da cidadania dos seus alunos e responsabilizado pela melhoria da qualidade da aprendizagem destes, pressupõe uma valorização da profissão docente por parte do Estado. O quê, como nos esclarece Revalino Freitas (2000), não se constituiu na prática ao longo dos anos no Estado de Goiás. De acordo com este autor o que caracterizou a categoria dos professores da rede pública foi o grande número de leigos, evidenciando a deficiência na qualificação profissional e o caráter de complementação de renda, consentindo que pessoas não qualificadas ingressassem na rede pública de ensino, na condição de *pró-labore*[35], ou mesmo enquanto concursados, utilizarem a vaga no serviço público como garantia de um segundo salário numa profissão que, mesmo precária, poderia suprir as necessidades emergenciais como um trabalho assalariado temporário; outra característica pode ser delineada como resultante da parcela dos professores da rede pública de ensino licenciados, entretanto concluíram a graduação em instituições de ensino superior isoladas, com baixo padrão de qualidade, inferior à qualidade do ensino oferecido pelas universidades públicas, podendo comprometer a qualidade do ensino oferecido pela rede pública também.

[35] "No estado de Goiás, professores contratados sem concurso público para suprir déficits no quadro docente são chamados de pró-labore. Estes exercem função docente sem exigências de formação/qualificação adequadas e se submetem a salários irrisórios, constantes atrasos de pagamento, sem nenhum direito trabalhista assegurado" (CRUZ & RONCHI, 2000, p. 102).

Para superação deste quadro não basta assumir o discurso de formação de um professor reflexivo, se concebemos este mesmo professor como responsável, isoladamente, pela "melhoria da aprendizagem" obtida pelos alunos. Uma vez porque, segundo Veiga (2003), o processo de profissionalização dos professores da rede pública de ensino envolve as ações da categoria profissional para que se efetive mudanças em suas atividades profissionais, ou seja, no trabalho pedagógico, bem como ações externas oriundas da sociedade e do Estado. A profissionalização não pode ser concebida como conhecimento de técnicas ou realização através de um movimento linear e hierarquizado. Porque para a autora, o que se espera é que

> A profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 2003, p. 76-77).

Como uma via para estabelecer esse processo de superação da desprofissionalização docente é que foi pensado o Projeto LPPE. Não sem mostrar a sua fragilidade enquanto uma política de formação de professores descaracterizada pelo imediatismo da proposta de formação, uma vez que se estabeleceu primeiro o programa de formação para só depois elaborar uma proposta de formação (ProFIP).

No Convênio II, além do contrato foram elaborados um Anteprojeto e, posteriormente, um Projeto elaborado pela UEG e aprovado pela SEE e autorizado pelo TCE/GO. Este novo projeto continua reafirmando a relação entre formação do professor e a melhoria da qualidade da educação. Formação, no anteprojeto, como promotora de renovação do processo de formação de professores e "condição para elevação necessária da qualidade da educação escolar, e do desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a formação do cidadão, que só é possível numa formação científica do professor, que supere o senso comum" (SEE/UEG, 2000, p. 17).

Essa vinculação entre a formação do professor e a qualidade do ensino exige maior responsabilidade do professor e do Estado, porque este deve ser o promotor da educação pública de qualidade e para todos, considerando que educação de qualidade

não é garantida apenas por qualificação profissional. Para Coêlho (2006, p. 51) este nem é o objetivo principal da formação inicial.

> A finalidade primeira da graduação não é transmitir conhecimentos reduzidos a coisas, a verdade, a realidades prontas, nem profissionalizar os alunos e adestrar mão-de-obra para o mercado, mas formar o homem, no sentido grego de *ánthropos*, de ser humano.

Diferenciando da concepção do Convênio I, a concepção de formação é ampliada e busca-se, então, segundo o documento (SEE, 2000b), uma formação menos técnica, menos imediatista para o trabalho e mais formadora do professor autônomo que consegue realizar a síntese entre teoria e prática. Para os elaboradores do Projeto LPPE (SEE, 2000b; SEE/UEG, 2000, 2001, 2003a; UEG, 2001b), a formação do professor-aluno se voltará para o cultivo do raciocínio, da autonomia, da capacidade de identificar problemas e produzir alternativas para superá-las – uma formação ampla, que não se reduz a um lugar de produção tecnológica, de profissionalização no sentido de preparação simplesmente para o desempenho de determinadas funções, numa visão empobrecida; também integrará teoria e prática e articulará o ensino e o trabalho, formando o professor-aluno na atuação profissional, desfazendo a dicotomia freqüente entre teoria e prática e a supervalorização da teoria em detrimento da *prática refletida*.

A concepção de professor nos documentos do Convênio II deixa de ser conteudista, como apresentada no Convênio I, para se apresentar como uma concepção de um professor inserido num contexto social, por isso mais dinâmico e orientado por um conhecimento baseado na ciência. Assim, o professor deve ser um indivíduo

> capaz de compreender as mudanças no mundo social e do trabalho, identificando as novas demandas da educação articuladas com a vida social e produtiva. Porque, o ensinar agora exige a passagem do senso comum ao ensino intencional, sistematizado e científico e o rompimento com a educação conservadora, tradicional e tecnicista (SEE, 2000b, p. 16).

As diferentes etapas do Programa (Convênios I, II, III, IV) na medida em que vão sendo editadas lançam mão de novas abordagens, conferindo às concepções adotadas um caráter de provisoriedade que vão se ampliando à medida que a experiência acumulada no decorrer do Projeto vai mostrando a insuficiente sustentação conceitual para se garantir a formação de qualidade, anunciada nos documentos. Especialmente porque o modelo impulsiona a preocupação pela capacitação individual e

transformação pessoal, sem incluir também uma preocupação explícita pela reconstrução social da profissão docente.

O Projeto aprovado (Convênio II) pressupõe uma formação com identidade própria, que propicie melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar. Formação entendida como aquela desenvolvida num curso de formação de professores, consoante às novas Diretrizes, que se preocupa com a inserção dos professores-alunos[36] no espaço-tempo socialmente produzidos. Esta dimensão espaço-temporal garantindo uma percepção mais abrangente do seu lugar em relação a outros e propiciando as condições necessárias para contextualizar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas e áreas dos saberes (SEE/UEG, 2000).

A concepção de formação de professores em conjunto com a concepção de educação apresentadas nos documentos do Projeto expressam todo o ecletismo próprio das políticas que buscam contemplar as mais variadas abordagens do campo (nesse caso se apropriando do que é considerado *moderno* "sujeito espistêmico" que cria significado para as suas ações, através da mediação, tendo como suporte as novas tecnologias), logo um profissional reflexivo. A concepção de professor é de que ele deve ser "um profissional capaz de construir conhecimento que investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática" (SEE/UEG, 2000, p. 25). Surge, também, no Projeto (Convênio II) uma concepção de docente que se fez por *negação*, qual seja: "O professor não deve ter um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista" (Idem, p. 31).

Negar que se pretenda formar um professor com conhecimento amplo e aprofundado implica a negação da dialética entre o conhecimento do professor da educação básica e o conhecimento acadêmico do pesquisador. Dias-da-Silva (2005) argumenta que a formação docente é um processo de formação intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política. Assim sendo, reconhecer e respeitar

[36] A expressão professor-aluno surgiu no primeiro documento gerador do Projeto LPPE, o "Contrato de Prestação de Serviços" celebrado entre a SEE e a UEG no ano de 1999, para designar o docente da REE que exercia a função docente nas escolas estaduais e que passaria a condição de aluno quando da sua formação em nível superior, na modalidade *em serviço* (SEE/UEG, 1999).

os professores não constitui em legitimação antecipada dos princípios propagados nessa cultura escolar perversa e excludente. A valorização dos saberes docentes não pressupõe a perpetuação dos equívocos vividos no decurso dos processos formativos. Para esta autora, "as análises sobre a precariedade de capital cultural de nossos professores não pode implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe a maioria de seus cidadãos" (DIAS-da-SILVA, 2005, p. 391).

Ainda quanto ao Convênio II, há um relatório de conclusão do Contrato elaborado pela equipe da SEE. Após um breve histórico justificando a existência do projeto, o relatório explica que

> Buscou-se, durante a execução do projeto, primar pela formação dos professores-alunos, sob a ótica de um *professor reflexivo*, em um processo contínuo de capacitação, que previu a (re)construção de competências diversificadas para lidar com os problemas sócio-educacionais e culturais, sobretudo, aqueles que interferem diretamente no processo educacional (SEE, 2004, p. 4, grifos nossos).

A crença de que se formou, nesse Programa, o professor reflexivo é algo cabal e componente de uma avaliação positiva do Projeto LPPE, por parte da SEE. Como crítica sobre a utilização do discurso de formação do professor reflexivo pelos programas governamentais brasileiros, Dias-da-Silva (2005) argumenta que se faz imperativo um posicionamento menos ativista e mais crítico a respeito da aceitação de teorias que são largamente adotadas pelo Estado, pois é necessário reconhecer que, não raro, os projetos e cursos que, justificados pelo discurso da formação de um professor "prático reflexivo", que necessita "refletir sobre seu trabalho e suas concepções", estão transformando a formação de professores em feiras de vivências pessoais partilhadas.

Ainda que não possa ser identificado na teoria do professor reflexivo, elaborado por Donald Schön, e desenvolvido por autores como Kenneth Zeichner, John Elliot e António Nóvoa, a noção de treinamento, de fato é isto que ocorreu com o conceito, pois foi absorvido como um fazer, um praticismo. Este professor reflexivo tomou forma com características restritas, porque não percebe o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos, e reduz a investigação sobre a prática às questões pedagógicas que gera somente as ações particulares da aula. O conhecimento é formado pela experiência concreta do professor sustentada pela teoria, possibilitando ao docente criar seus

projetos, seu acervo de experiência teórico e prático em constante processo de reelaboração.

> As estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu quotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos (ALARCÃO, 2003, p. 58).

Nesse Programa de formação, desenvolvido pelo Projeto LPPE, constatamos que, se por um lado a avaliação desses programas de formação é bastante animadora, por outro, a formação por si só não garante a efetiva transformação da estrutura física, política, social e pedagógica da escola pública onde os professores formados nesses programas atuam, e, consequentemente, da melhoria da qualidade da educação e das condições sociais de educadores e educandos, enquanto não houver um estudo sobre o impacto do aumento do número de docentes habilitados em nível superior e sua relação com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Estado de Goiás.

Outro problema que pode ser explicitado nos documentos do Projeto é aquele que se refere ao conteúdo das concepções apresentadas. A concepção de professor que o relatório de conclusão de contrato (Convênio II) traz não é a mesma, até então pretendida. Porque a proposta era de não formar o professor de conhecimento amplo e aprofundado, entretanto o relatório afirma que os cursos do Projeto LPPE formaram um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção do conhecimento e capaz de desempenhar seu trabalho de forma responsável, caracterizado como principal ator no processo constitutivo da cidadania e formação do conhecimento de seus alunos, "através de atitudes investigativas na busca da solução de problemas vivenciados nas suas práticas pedagógicas, contextualizando o processo de ensino-aprendizagem" (SEE, 2004, p. 5). O que de fato em nossa pesquisa não ficou comprovado, que na prática dos professores-alunos, agora já licenciados, isto efetivamente ocorra.

Essas discrepâncias entre as concepções de um convênio para outro autoriza as críticas a esse modelo de formação como prática legalista, por parte do governo estadual, na busca de se cumprir a lei, mesmo que sobre uma "colcha de retalhos"

teórica. Os Convênios III e IV são idênticos e trazem a concepção de formação como o cultivo do raciocínio, da autonomia, da capacidade de identificar problemas e produzir alternativas para superá-los. "Uma formação ampla, que não pode se reduzir a um lugar de produção tecnológica, de profissionalização, no sentido de preparação simplesmente para o desempenho de determinadas funções, numa visão empobrecida" (UEG, 2001b, p. 27). Os textos do Projeto são fundamentados em discussões que na atualidade mobilizam os educadores, pretensamente se configurando em um programa que atende, simultaneamente, à legislação, às reivindicações dos profissionais da educação e às necessidades do Estado num *oferecimento* do que "há de melhor" no mercado para a formação de professores.

Em documento (SEE, 2003), a Secretaria de Estado da Educação afirma que no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação Básica, ela tem seguido como referencial as Diretrizes Nacionais e os Referenciais para Formação de Professores para os cursos de formação dos professores da REE, com o objetivo de "subsidiar os professores no trabalho com seus alunos, oferecendo-lhes o respaldo necessário para a realização de um trabalho que integre as várias disciplinas do currículo" (Idem, p. 3).

Dessa concepção de formação há um desdobramento para o delineamento do conceito de professor, uma vez que para se constituir em cursos de formação de professores há que se estabelecer uma concepção desse profissional, em última instância, o receptor das mudanças ocorridas nas políticas para a educação e para a formação de seus profissionais. A concepção de professor apresentada pelos documentos do Projeto apresenta-o como "um profissional inserido na escola, no sistema educacional e na sociedade para transformar a escola e sua prática docente" (UEG, 2001b, p. 32). Porque se entende, aqui, que o Projeto irá formar o professor, para que através da sua inserção na escola, no sistema educacional e na sociedade, transforme a escola e sua prática docente.

Os balanços avaliativos, por parte da SEE, foram feitos ao longo do desenvolvimento do Projeto LPPE através dos relatórios da comissão de acompanhamento, estes eram baseados nos relatos dos professores-alunos. A cada trimestre a comissão da SEE de acompanhamento do Projeto visitava as unidades e pólos da UEG que ofereciam as licenciaturas parceladas. Estas visitas tinham por

finalidade o monitoramento para necessárias tomadas de decisão da SEE em conjunto com a UEG para posteriores melhorias da oferta dos cursos, momentos em que se ouviam as reivindicações e "contentamento" dos professores-alunos (SEE, 2005c). Mas, por parte da SEE, até o mês de abril de 2007, ainda não havia sido desenvolvida uma avaliação sistemática dos impactos e alcance da formação de grande quantitativo de professores para a educação pública, consequentemente, para a sociedade goiana.

Os impactos do Projeto LPPE na sociedade goiana são, ainda, recentes por isso pouco visíveis nos resultados educacionais. Porém, a UEG como instituição formadora empreendeu o exercício da auto-avaliação, e em seu bojo desenvolveu a avaliação institucional das licenciaturas parceladas, por ela oferecida. Sobre esse intento, Brzezinski; Carneiro; Brito (2006) em pesquisa desenvolvida na instituição desde 2002 socializaram os resultados analisados. De acordo com os autores, os impactos do Programa Universidade dos Trabalhadores da Educação de Goiás possivelmente resultarão em uma *revolução silenciosa*, cujos resultados poderão ser constatados em longo prazo, no medida em que for desenvolvido um estudo etnográfico das mudanças promovidas na Educação Básica, em decorrência da atuação dos professores, agora formados em nível superior.

Como resultados positivos do programa de formação em serviço dos professores das escolas públicas podem ser citados: a capacitação de quase 19.000 professores da Educação Básica do Estado, em curso de graduação plena; o rompimento com o monopólio do saber, que abriu possibilidades de acesso, de distribuição e desconcentração do conhecimento ao grupo que antes de sua formação engrossava os dados estatísticos educacionais na condição de leigos atuantes nos sistemas de ensino fundamental e médio; a interiorização da UEG como fator de desenvolvimento local e regional, dinamizando os setores da economia; e, a geração de novos empregos (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 10).

E os resultados negativos podem ser descritos como: estrutura física inadequada, devido à ausência de laboratórios para atender as especificidades das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática; laboratórios de informática deficientes, distanciando-se muito dos ambientes computacionais educativos, pois vários deles não estão ligados à rede de *internet*, tampouco possuem recursos midiáticos; ausência de bibliotecas e, quando existem, o acervo é desatualizado; inexistência de quadra de

esportes e piscinas para as aulas de Educação Física (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 10).

A concepção de professor reflexivo foi tomada como base teórica do Projeto LPPE desenvolvido ao longo dos quatro convênios entre a SEE e a UEG para formação dos professores da REE em serviço. E, é na tentativa de apreender as concepções dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de formação, neste programa emergencial de qualificação docente, que o próximo subtítulo deste capítulo se configura. O objetivo da pesquisa empírica se traduziu na tentativa de reconhecer nos professores-formadores e professores-alunos o discurso do professor reflexivo, norteador teórico do Projeto em questão, por meio das concepções de educação, de formação de professores e de professor.

A idéia do professor reflexivo surgiu como proposta de superação do tecnicismo que embasava as práticas pedagógicas dos professores da educação básica. Assim, a proposta de formar o professor que reflete sobre sua prática encontra um terreno propício para ganhar espaço e se tornar o discurso oficial que auxiliará as políticas educacionais a promover uma educação de qualidade.

É a partir da proposta de formar os professores das escolas públicas para a reflexividade que se faz necessário adentrar um pouco nas concepções que compreendem a teoria do professor reflexivo.

3.2 – Ação-reflexão-ação: a teoria do professor reflexivo

A concepção teórica da prática reflexiva vem se constituindo a partir de críticas à racionalidade técnica, na qual o professor é somente executor de regras preestabelecidas, que são definidas *a priori*, sem que tenha qualquer participação. Ao professor em busca da superação do tecnicismo é apresentado o movimento pela prática reflexiva, com possibilidade de ampla aceitação, já que na educação é reconhecida a necessidade de um profissional que desempenhe um papel ativo, tanto no planejamento como na execução de suas funções e, para isso, necessita de reconhecimento e reflexão.

Quando se pensa no professor reflexivo, logo remetemo-nos a Donald Alan Schön. De acordo com estudos de Pimenta (2002), Schön desenvolveu parte de sua vida profissional como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998; realizou ainda atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. O autor, para superar a formação dos profissionais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais, propôs que a formação profissional fosse baseada numa epistemologia da prática, que se traduz como uma formação fundamentada na valorização da prática profissional como momento de reconstrução de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e "o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato" (PIMENTA, 2002, p. 19).

Donald Schön, baseado em Dewey[37], idealizou um profissional reflexivo capaz de refletir-na-ação, a partir do conhecimento-na-ação. Segundo Schön (2000), o ato de conhecer-na-ação é característica de profissionais competentes em um campo profissional e não é o mesmo que o conhecimento profissional ensinado nas faculdades. Para este autor, em um dado evento, o relacionamento entre os dois tipos de conhecimento, o profissional e o universitário, deveria ser tratado como uma questão aberta.

> O ato ordinário de conhecer-na-ação pode ser uma aplicação do conhecimento profissional baseado em pesquisa ensinado nas escolas, pode ser sobreposto a ele ou pode não ter nada a ver com ele. (...) os profissionais competentes, muitas vezes, têm a capacidade de gerar um novo processo de conhecer-na-ação, por meio da reflexão-na-ação desenvolvida em determinadas zonas da prática. As fontes de conhecer-na-ação incluem essa reflexão-na-ação e não são limitadas à pesquisa produzida pelas escolas profissionais das universidades (Idem, p. 42).

Assim, este autor inaugura uma nova concepção para formação de professores. Para ele um profissional é capaz de refletir antes da ação, refletir enquanto age e refletir depois de ter agido, por isso, ele deve ser formado para a reflexão. Porque é a reflexão

[37] Para Dewey "Os professores e as professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de um meio mais eficiente para atingir os seus objetivos e para encontrar solução para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar" (ZEICHNER, 1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 247).

enquanto se age que favorece a mudança de direção da ação, possibilitando a obtenção de resultados positivos para a prática. Segundo este autor "o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação" (SCHÖN, 2000, p. 34).

Mas, que sentido há em se falar de professor reflexivo, se a reflexão é uma característica dos seres racionais conscientes e todos os seres humanos são reflexivos, todos pensam sobre o que fazem. De acordo com Libâneo (2002), a reflexividade é uma auto-análise sobre nossas ações, que é feita comigo mesmo ou com os outros.

Todo profissional pode ser formado para uma prática reflexiva, é o que tem nos mostrado a literatura que trata sobre a formação docente. Mas, é possível formar um profissional que reflete-na-ação? Este é o questionamento. Há uma vertente que acredita que sim. E outra que acredita que há uma excessiva valorização da racionalidade prática na formação docente.

Na defesa da racionalidade prática, Schön (2000) acredita que as atividades de ensino experienciado são reflexivas, na acepção de que estão focadas para auxiliar os estudantes a se tornarem proficientes em um tipo de reflexão-na-ação. O ensino prático é reflexivo no sentido de que dependem, para sua eficácia, de um diálogo mutuamente reflexivo entre docente e discente.

As reformas no campo da formação de professores não têm contemplado os anseios dos profissionais da educação. Segundo Schön (2000), o que se constata é uma crescente insatisfação com o currículo dos cursos profissionalizantes, pois estes não preparam o profissional para a prática. Para uma aprendizagem significativa o professor deve ter: "liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo" (Idem, p. 25). Porque é fato que há alguns fenômenos que realizamos, porém se nos perguntarem como realizamos não conseguimos exteriorizar, porque as habilidades foram adquiridas na ação, isto é o conhecer-na-ação. A reflexão-na-ação é, simultaneamente, agir e refletir, "é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo" (Idem, p. 35).

Outro defensor do professor reflexivo é Kenneth M. Zeichner, professor da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA. Seus trabalhos abordam a valorização e a

autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente. Zeichner também compreende o profissional como "prático reflexivo". Este autor entende que a formação do professor [...] "está inserida e só pode ser compreendida no contexto social, político, econômico e cultural do país que a promove, destacando, portanto, a importância dos aspectos contextuais na formação profissional do professorado" (GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 238), entendendo que a formação docente reflete diretamente na formação escolar de nossos filhos, portanto, se pretendemos uma formação integral, para a autonomia e para a vida em sociedade para nossos filhos, é claro, devemos (re)pensar para seus professores uma formação que a contemple.

Segundo Zeichner (1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998) devemos favorecer a uma formação que propõe transcender a exclusiva preocupação pela capacitação individual e transformação pessoal do docente, assim, nessa formação deve ser incluída também uma preocupação explícita pela reconstrução social, reconstrução que os ajude a se aproximar mais de um mundo que esteja ao alcance de tudo o que esperamos para nossos filhos (Idem, p. 237). O autor estabelece algumas características fundamentais que compõem o professor reflexivo, como o professor reflexivo examina, esboça hipóteses e tenta resolver os dilemas envolvidos em sua prática de aula; fica alerta a respeito das questões e assume os valores que leva/carrega para seu ensino; está atento ao contexto institucional e cultural no qual ensina; toma parte do desenvolvimento curricular e se envolve efetivamente para a sua mudança; assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional; procura trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que ele se fortalece para desenvolver seus trabalhos.

Para Zeichner (1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998) reflexão não é um ato individual, mas um ato dialógico. "Reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, mas para compreendê-lo, aqueles e aquelas que refletem precisam considerar as condições de produção desse trabalho" (Idem, p. 244).

As reais condições de desenvolvimento do trabalho docente interferem nas condições de reflexão do professor. Reflexão-na-ação está intrinsecamente ligada às condições do trabalho pedagógico na escola e em sala de aula. Pensar em professor reflexivo requer pensar nas condições sociais e materiais desse professor, bem como na função social de seu trabalho.

> Somente no contexto da função social do trabalho docente é que as questões da profissionalização de professores e professoras, incluindo nestas as questões das habilidades para ensinar, podem encontrar seu verdadeiro significado e suas soluções, porque não se constroem profissionais com autonomia, desligados de um projeto de compreensão e construção sociais (GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 268).

Essa concepção de prático reflexivo é apresentada como o ideal de formação para os professores que estão em exercício, como é o caso dos professores-alunos dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE) na Universidade Estadual de Goiás (UEG). A eles está sendo dada a "oportunidade" de formação inicial em serviço (graduação). Portanto, é possível conciliar prática docente e formação para a reflexão, com base em teorias de ensino, uma vez que estes professores-alunos só estão nesse curso por já serem professores efetivos, ou seja, já têm a experiência da prática docente.

A valorização da prática no processo de formação de professores vai se configurando como um projeto de formação inicial e continuada entre *lócus* de formação e de atuação docente. Uma formação para a prática reflexiva entendida em sentido amplo. Por isso, localizada num contexto social, num tempo e num espaço específico e dinâmico, porque toda formação profissional pressupõe atender as transformações históricas que o ser humano promove cotidianamente. "O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais" (SCHÖN, 2000, p. 37).

O conhecimento do professor não é inspiração, é uma construção histórica. Assim, o professor necessita de uma formação que compreenda toda a acumulação teórica de que dispõe a sociedade. Segundo alguns autores, o grande desafio do mundo moderno é desenvolver a qualificação e o potencial das pessoas para se obter maior comprometimento com os resultados desejados, criando condições mais favoráveis à inovação e ao aprimoramento tanto pessoal, quanto institucional. E a educação, assim como a formação de professores e a escola, não pode fugir a essa realidade.

> Através da *reflexão em ação* os problemas são construídos e estabelecidos a partir de fenômenos encontrados em sala de aula. É um processo que une e integra "*sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência"* (SOCKETT, 1987, apud. ELLIOT, 1998, p. 141, grifos no original).

Compreendemos que a teoria do professor reflexivo abriu caminhos para se questionar a formação de professores sob a perspectiva técnica, e esta desnudou a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, o que favoreceu a percepção de aspectos que estavam sendo negligenciados na formação docente como o currículo, o lugar em que se dá a sua formação, as condições de exercício de uma prática reflexiva nas escolas.

A prática, entretanto, não traz em si mesma a panacéia dos problemas da educação. Para os defensores dessa concepção todo esse processo deve ser sustentado por uma teoria da educação. Quando se fala em reflexão-na-ação pensa-se em um professor capaz de, com seu trabalho, refletir, realizar pesquisa, e assim, produzir teoria sobre a prática. Mesmo que a teoria não revolucione a educação, mas ela poderá tornar legítima sua prática, ou seja, constituirá a *práxis* pedagógica.

Por isso Geraldi (1998), nos chama a atenção para a seriedade da formação profissional se voltar para a prática como referência para compreendê-la e (re)construí-la, a importância de apresentar e compreender o dia-a-dia da escola, a imprescindível associação de ensino e pesquisa na formação inicial, o respeito aos saberes dos professores produzidos em seu trabalho e a necessidade de construir caminhos coletivos na escola pública.

A imagem do professor reflexivo ganhou espaço junto aos formadores porque sustenta a idéia que o professor necessita ser mais ativo, crítico e autônomo sobre suas escolhas e decisões, o que contraria a imagem de um professor aplicador de soluções prontas, advindas de fora da escola, baseado na racionalidade técnica que até então serviu de base para a formação de professores. Ao pensar a reflexividade, Pérez Gómez admite que,

> A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ, 1999, apud. LIBÂNEO, 2002, p. 56).

Para os autores que defendem esta concepção o professor reflexivo seria capaz de usar os conhecimentos produzidos na prática para transformar o trabalho educativo. Sair da racionalidade técnica não para cair num pragmatismo, porém por ter na aula elementos que impulsionam a criatividade do professor para uma prática refletida. Porque através de atitudes reflexivas no trabalho docente, o professor seria capaz de dominar procedimentos de investigação científica por meio dos quais ele produz e socializa conhecimentos pedagógicos. Porque como profissionais, de acordo com Tardif (2002), os professores deverão ser considerados práticos reflexivos que produzem saberes específicos ao seu trabalho, capazes de definir sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia.

Assim, a idéia de um professor reflexivo vai ganhando espaço e fortalecendo a convicção de que a formação de professores requer um novo olhar, uma nova dimensão. Essa idéia de reflexão entende o ensino não como atividade restrita da sala de aula, mas seria uma reflexão que dinamiza a aula e que convida o professor a interagir com outros espaços educativos, um professor reflexivo que, segundo Elliot (1998), se prolongue no professor como teórico de mudança e no participante ativo da reconceituação e reconstrução da prática educacional.

A partir daí, aos cursos de formação de professores caberia formar professores que apreendam os fundamentos teóricos da educação e se apropriem da ampla gama de saberes próprios da sua profissão, através da interação e dos momentos de trabalho coletivo.

> Além disso, é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade de formação docente (PEREIRA, 1999, p. 117).

Conseqüentemente, para Zeichner (1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998), o professor entenderá que sua formação é um processo que se dará

durante toda sua carreira docente e que se iniciou muito antes da sua formação inicial através de sua experiência de vida. É importante ainda que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica, porque a reflexão parte da prática e é alimentada pela contextualização social, política e cultural na qual o professor se encontra.

Neste sentido, para os autores citados, nenhuma concepção que inclua o docente pode entender a ação reflexiva isolada do contexto em que o professor se realiza como tal, se aperfeiçoa enquanto ser social e se constrói reconstruindo a realidade. Por isso, toda concepção de e para o professor precisa incluir o ser histórico que ele é, considerando suas possibilidades e limitações de assimilar e pôr em prática os seus preceitos. A concepção de professor reflexivo não resolverá todos os problemas da prática educativa, mas surge como um viés para a superação de alguns obstáculos pela racionalidade técnica na realização do ofício docente.

Podemos dizer que, para os que vêem os professores como profissionais reflexivos, a reflexão é um processo que pressupõe mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Para eles, a ação reflexiva envolve intuição, emoção, participação, interação e "a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento" (GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 248). A articulação teoria e prática numa relação de referencia teórica para a prática pedagógica.

3.3 – Críticas à hipertrofia do pragmatismo

> Frustrados pela ineficácia do conceito de professores tecnocratas, os educadores fascinaram-se com a idéia de professor como prático reflexivo. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e colectivas (ALARCÃO, 2003, p. 76).

As críticas ao prático reflexivo não tardaram a surgir, porque ao que parece saímos da racionalidade técnica para nos embrenhar sem questionamentos pela racionalidade prática como se fosse um caminho de mão única que levasse diretamente à resolução de todos os problemas e dilemas da formação de professores.

Pimenta (2002) critica os adeptos do conceito de professor reflexivo que estão transformando uma questão teórica em apenas uma oportunidade de treinamento para que o professor torne-se reflexivo, entendendo reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente. Ora, o saber docente não é formado só de prática, mas concomitante às teorias da educação. "Uma coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar" (Idem, p. 25). Esta autora ainda chama a atenção ao uso indiscriminado da expressão *professor reflexivo*, e não somente como expressão de um novo movimento teórico de compreensão do trabalho docente. A atuação do professor, numa perspectiva emancipadora e de superação das desigualdades sociais por meio da formação, é imprescindível porque impede a apropriação "generalizada e banalizada", e até técnica da perspectiva de um professor reflexivo.

Assim, para evitar cair no pragmatismo, a autora se fundamenta na teoria para respaldar a idéia do professor reflexivo. O que se entende por teoria e seu papel na reflexão é que reflexão é um processo coletivo, portanto, teoria e prática não se separam, é importante que haja um diálogo do conhecimento pessoal com a ação, da prática com a teoria.

> O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2002, p.26).

A educação é um fenômeno histórico. Conhecer é para além de obter informações, conhecer significa trabalhar as informações, é refletir sobre sua ação a partir de um suporte teórico. A crítica que Pimenta (2002) faz ao movimento do professor reflexivo é que ele não inclui as possibilidades reais e concretas de realização dessa reflexão por todos os professores, em todas as escolas, e questiona que condições de fato os professores têm para refletir. A autora, ainda, chama a atenção para a qualidade da reflexão na prática do professor, e afirma que só a reflexão não basta. "Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam" (PIMENTA, 2002, p. 23).

Outro crítico do uso indiscriminado do conceito de professor reflexivo é José Carlos Libâneo. Este autor admite que o foco dos autores que iniciaram este movimento era que o professor tivesse um comportamento reflexivo, que fizesse o exercício da reflexão em relação às ações de variada natureza, portanto, que a reflexividade estivesse na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir. Para ele "A reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz" (LIBÂNEO, 2002, p. 69).

Libâneo (2002) considera que no Brasil o enfoque do professor reflexivo tornou-se um movimento entorno do conceito de reflexão, conduzindo o tema formação de professores a uma visibilidade até então nunca vista. Entretanto, há uma grande preocupação com o movimento do professor reflexivo sobre se seus adeptos aceitam que basta a reflexão para que o professor seja capaz de resolver todos os problemas da educação. A crítica que o autor faz não nega a reflexão pelo professor.

> Todavia, seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2002, p.73).

E essa reflexão do professor, necessariamente, não deve ser apenas um movimento. O conceito de professor reflexivo pode ser incorporado na essência de sua formação. Porque através da reflexividade irá se perceber como um ser social que pode transformar o mundo, mas não apenas por meio da sua reflexão-na-ação, porque "uma concepção crítica de reflexividade que proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos" (Idem, p.70).

Outra crítica ao movimento do professor reflexivo é feita por Marília Gouveia Miranda (2001), que questiona o rompimento, que o movimento do professor reflexivo estabelece com a idéia de universalidade do conhecimento, e que este movimento força a relação teoria e prática para a resolução na ação dos problemas, fazendo equivaler a teoria à pratica, o senso comum ao conhecimento sistematizado.

A autora não nega o valor do senso comum, mas percebe que ele é apenas ponto de partida para a reflexão, porque o ponto de chegada é uma realidade mediada pela teoria. E, ainda, reconhece a importância da valorização da prática do professor e de suas pesquisas no âmbito escolar, porém chama a atenção para os riscos de uma formação de professores, segundo uma adoção acrítica da concepção do professor reflexivo.

Miranda (2001) expõe a apreensão de que esta concepção se torne mais uma retórica que legitimará as reformas educacionais, transferindo para o professor a responsabilidade dos insucessos do sistema educacional; de que reflexão pode vir a ser sinônimo de resolução de problemas na escola, sugerindo uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes; o perigo de se reduzir, ao invés de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor, quando nega a teoria como necessária ao processo de autonomia; a ilusão de que o conhecimento é importante, porque útil e imediatamente traduzível na prática do professor diminui as possibilidades desse professor se aproximar de uma discussão teórica que não esteja orientada para um fim imediato; de que esse movimento pode contribuir para desqualificar a universidade como instância formadora de professores; e, por fim, de que sem teoria não há emancipação.

Portanto, a crítica é à utopia da prática como solução para todos os problemas da educação. A prática necessita estar alicerçada na teoria, porque a ação pela ação, mesmo que refletida, transforma o tecnicismo num pragmatismo, travestido de racionalidade prática. Ao colocar em destaque o protagonismo do professor no processo de mudanças e inovações pode-se gerar uma super valorização do professor como indivíduo, decorrendo daí um *praticismo*, ou seja, basta a prática para a construção do saber docente, aflorando um pragmatismo individual e autoritário. E a crítica não fica só no Brasil, não são somente autores brasileiros que fazem crítica ao movimento do professor reflexivo como novo modelo de formação docente.

Zeichner (1998) se apresenta preocupado com os usos e abusos do termo reflexão, empregado abundantemente na literatura a respeito das recentes reformas educacionais em todo o mundo. Para ele o conceito de professor reflexivo tem se transformado apenas como uma oferta de treinamento para que o professor se torne

reflexivo, e não como um movimento de superação do tecnicismo instalado nas escolas, que estagna o trabalho do professor na execução de uma rotina preestabelecida.

> Há sempre o risco de que essa abordagem da prática possa ser absorvida como uma nova face dessa racionalidade técnica, e alguns teóricos reconhecem e lastimam, com veemência, a disseminação sem critério da noção de professor reflexivo e a sua adoção por parte de reformas educacionais que vem ocorrendo em muitos países, beneficiando-se de seus princípios para justificar seus propósitos, contribuindo para consolidar uma falsa idéia de desenvolvimento do professor e de sua autonomia (ZEICHNER, 1993, apud. MIRANDA, 2001, p. 133).

Assim como Zeichner, José Contreras e J. Gimeno Sacristán também elaboraram críticas a esse movimento. Sacristán (1995, 2002 e 2005) expôs o problema quando afirmou que o professor reflexivo é uma metáfora criada pelos que elaboraram discursos sobre educação, e não pelos que estão trabalhando as práticas em educação, e questionou qual o papel da teoria na invenção da prática e adverte que "O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes" (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

E adotando a tendência da racionalidade prática, cai-se num ateorismo, o que revela a dificuldade da reflexão sobre a prática no momento de atuação, sendo necessário o afastamento para reflexão, porque

> [...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado. [...] É míope a interpretação de que só os que estão atuando e são protagonistas de uma prática é que melhor podem elaborar conhecimento para a prática. (SACRISTÁN, 1998, apud. LIBÂNEO, 2002, p.69).

Sacristán (2002), ainda levanta a questão do fracasso que tem ocorrido com a formação de professores, especialmente porque a teoria que os cursos de formação lhes dão não lhes serve para pensar. Assim, o solo fica fértil para o surgimento de movimentos em prol da valorização da prática, mas que, de acordo com o autor, talvez não seja solução transformar os docentes em profissionais reflexivos, em sujeitos que refletem sobre a prática, enquanto o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua prática porque não tem tempo, não tem recursos, ainda porque, para seu bem-estar, é melhor que ele não reflita muito.

Contreras (2002) indaga sobre a excessiva difusão do termo *reflexão*, sobre a concreta difusão da concepção do professor reflexivo, e alerta para o perigo de que o termo tenha se transformado num *slogan* vazio de conteúdo, por ter se tornado de uso "obrigatório" em todas as correntes pedagógicas, seja na construção de novas teorias, seja para promover reformas no campo da educação, em específico da formação de professores, e questiona o que leva os defensores da teoria do professor reflexivo pensar que a reflexão do ensino conduza por si só à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não o oposto, à efetivação e ao aperfeiçoamento de cobranças institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? Para uma reflexão sobre os atos educativos é também necessária uma reflexão crítica do professor. Isto é o que veremos a seguir.

3.4 – A intersecção entre a teoria e a prática: o professor crítico reflexivo

Na expectativa de superar a hipertrofia da racionalidade prática, após as críticas ao professor reflexivo, então nos é apresentado o movimento pelo professor crítico reflexivo. Reflexividade crítica como capacidade de reconstruir cotidianamente sua prática e seus saberes profissionais, o que deve ser despertado por motivações internas e externas. Estas últimas provocadas em sua formação inicial e ao longo de sua formação continuada.

Para Contreras (2002), os professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula e ao contexto mais imediato, por isso faz-se necessário uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos. Para o autor, os docentes não deveriam ser apenas compreendidos como restritos em suas competências ou habilidades reflexivas, como vítimas de contradições das quais devem ser emancipados ou como se confundissem o ensino e sua organização com o que eles vivem entre as quatro paredes da sala de aula.

O professor como crítico precisa ir além, usar sua capacidade crítica para compreender sua ação, como também as contradições do sistema, da sua formação e da

sociedade como um organismo vivo, político, social e econômico. Assim, concebe-se o professor como um intelectual crítico.

A concepção do professor como intelectual crítico, diferentemente da visão restrita do professor como profissional reflexivo, indica que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que apreendem nosso pensamento e nossa ação não são processos instintivos que se produzem *espontaneamente,* pelo mero fato de participarem de experiências pretensamente educativas. Nas palavras de Contreras (2002, p. 184-185),

> A figura do intelectual crítico é portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como "natural", para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

No entanto, quando se fala em professor crítico reflexivo, não se está falando da racionalidade prática de Donald Schön. Contreras (2002) chama a atenção para a grande diferença entre reflexão e reflexão crítica. Esta não se refere apenas ao tipo de reflexão que pode ser feita pelo professor sobre suas práticas e incertezas, mas também pressupõe *uma forma de crítica*[38] que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Este autor esclarece, ainda, que a reflexão crítica tem um objetivo claro de *definir-se* diante dos problemas e por conseqüência atuar, considerando esses problemas como situações que estão para além das nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm origem sócio-histórica. Para Carr e Kemmis (1988), refletir criticamente constitui-se se pondo no contexto de uma ação, na história da situação, compartilhar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Denota compreensão da natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atuantes nas práticas institucionalizadas da educação, quanto na relação entre nossas ações e pensamento educativos.

> Como essa maneira de atuar tem conseqüências públicas, a reflexão crítica induz a concebê-la como uma atividade também pública, exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que

[38] Expressão usada por KEMMIS, 1987, apud. CONTRERAS. 2002.

> permitiriam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Portanto, reflexão crítica não é um processo de iluminação de uma origem segura, não é uma posição privilegiada para ter acesso ao conhecimento das distorções, mas é uma posição que vai se revelando afetada por condições históricas, políticas e sociais. No Brasil, o movimento do professor crítico reflexivo é defendido por diferentes autores como Pimenta (2002) e Libâneo (2002).

Pimenta (2002) chama a atenção para as contradições encontradas na apropriação histórica e concreta do conceito de reflexão, comprovados por pesquisas teórica e empírica desenvolvidas por esta autora, do movimento do professor reflexivo. A autora convoca os adeptos desse movimento a uma nova compreensão, acenando com a [...] "proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*" (Idem, p. 47, grifos no original).

Libâneo (2002) também convoca a uma reflexão crítica. Porque na reflexividade crítica há uma contra adoção do modelo da racionalidade técnica na formação de professores, mas é impossível deixar de admitir que o desenvolvimento da capacidade reflexiva estaria associada a maior flexibilidade profissional dos professores, maior autonomia e maior capacidade de tomada de decisões em seus espaços de trabalho, algo também desejado dos demais trabalhadores em face da intelectualização do processo produtivo e da necessidade de automonitoramento.

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha a ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. Os professores desenvolveriam a capacidade de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente, associando o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética.

O aprender a ser professor se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. O princípio dominante na formação não seria a reflexão, mas a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teorias do ensino e da aprendizagem. O tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e,

assim, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico.

Seria necessário considerar a relevância da formação teórico-crítica, porque esta seria um dos sentidos de reflexividade: considerar que o trabalho docente pode ser um trabalho prático, entendido no sentido de ser uma ação ética, orientada para objetivos específicos no sentido de ser uma atividade instrumental adequada às situações e que ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais.

3.5 – Apontando para um caminho

Procurando finalizar esse percurso ainda cabe indagar: esses professores se tornam intelectuais críticos reflexivos na prática, ou eles são formados para serem reflexivos? Talvez a melhor resposta a essa questão seja, que o professor vai se constituindo um intelectual crítico reflexivo desde sua formação inicial e ao longo do seu exercício profissional, bem como em sua formação continuada. Para isto seria necessário que as políticas de formação de professores sejam políticas para o professor e não contra ele. Não são medidas de aligeiramento para a formação ou mudança do *locus* de formação que irão contribuir para uma reflexividade crítica do professor.

A apropriação generalizada e, até, banalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transformou o conceito de professor reflexivo em expressão da "moda", na medida em que retira dele o que caracteriza a *capacidade de reflexão*. Por isto, faz-se, aqui, uma necessária afirmação política e epistemológica do conceito de professor reflexivo, o que requer o acompanhamento das políticas educacionais conseqüentes para a sua efetivação.

> Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi

> compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em acção, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programa de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 43).

Sobre o modelo adotado pelo Governo do Estado de Goiás, para a formação de seus professores seria necessário que a sociedade e, em especial, a academia estudasse, assim, as repercussões e influências dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE), indagando se este modelo de curso foi construído sob uma concepção restrita de formação, entendida somente como mera capacitação técnica para o processo ensino-aprendizagem, indo contra a concepção que propõe uma nova possibilidade de formação, a partir da reflexão crítica. A respeito da discussão sobre formação de professores nos programas oficiais de formação, nos adverte Melo (1999, p. 53):

> Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um destes elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação mais ampla permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento.

Sobre a formação do professor intelectual crítico reflexivo seria importante buscar nas críticas suas contradições para se chegar a uma concepção que compreenda o professor na sua totalidade, como um ser que reflete sobre sua prática e que é capaz de transformá-la por meio de reflexões teóricas.

Contreras (2002) nos convida a pensar a reflexão como um processo que congregue a consciência sobre as decorrências sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para superação de visão reduzida da reflexão que não supere as conseqüências emergentes da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a assimilação por retóricas que aumentem a responsabilidade, sem, contudo aumentar a capacidade de decisão do docente. Com esse propósito é possível vislumbrar uma formação de professores menos tecnicista, menos pragmatista, e uma formação mais para a práxis, ou seja, a formação de um profissional intelectual, crítico e reflexivo.

Faz-se mister uma reformulação dos cursos de formação de professores, percebemos isto claramente. Entretanto, a formação docente necessita ocorrer na universidade, porque o ensino recebido pelos futuros docentes estará indissociado da

pesquisa, para que esta faça parte da vida do professor. Porque pela pesquisa o professor chega à reflexão. Não uma reflexão pela prática, mas para a prática, para a transformação dessa prática pensada, em práxis, vista como disse Nóvoa (1995), como agente cultural, e consequentemente, como agente político, como intelectual crítico reflexivo.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFESSOR: O QUE DIZEM OS DOCENTES FORMADORES E ALUNOS?

Apreender as concepções dos professores-formadores e dos professores-alunos do Projeto LPPE quanto à educação, a sua formação e a sua identificação do que é ser professor foi o norte que orientou esta pesquisa, por pensarmos ser de fundamental relevância para o campo educativo, especialmente no que se refere à profissionalização docente em Goiás.

A motivação para este intento foi alimentada pela relação da pesquisadora com a SEE, como professora efetiva da educação básica, e a convivência diária com professores que foram alunos do Projeto LPPE. A relação cotidiana com estes professores revelou alguns aspectos da formação recebida por eles que a levaram a indagar as concepções, os referenciais teóricos do Projeto e os utilizados pelos professores-formadores como base para a formação de professores que tinham a prática pedagógica como pré-requisito para a formação inicial no Projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual.

Com aquele objetivo proposto a ser alcançado, analisamos o Projeto LPPE a partir das concepções expressas nos documentos de organismos multilaterais que inspiraram o modelo de formação parcelada, nos documentos do próprio Projeto para

compreender as concepções expressas pelos atores com ele envolvidos, os professores e alunos que participaram efetivamente de sua execução. Pretendendo-se, assim, evitar o que Shiroma; Evangelista (2005) denunciam como resultado das investigações sobre os conceitos de profissionalização docente que, por vezes, professores e/ou investigadores do tema em suas análises privilegiam as relações internas à prática docente numa abordagem mais *técnica*, desconsiderando as abordagens políticas. Antes, porém, nos deteremos sobre as peculiaridades do Projeto LPPE e os demais documentos que lhes deram forma, cor e vida.

4.1 – O Projeto LPPE: os convênios, a proposta de formação inicial e a execução

A análise do Projeto LPPE, através de seus documentos, se fez necessária para apreendermos as concepções que expressam no que se referem à educação, à formação de professores e ao professor. O movimento pretendido é compreendê-lo sob a luz das políticas educacionais que estão em vigor no país, articuladas com a reconfiguração do campo educativo influenciado por organizações multilaterais, ou seja, o global repercutindo no local, na tentativa de pensar a questão da formação de professores a partir da realidade regional e nacional e suas articulações com o mundo. Porque se a formação de professores, não ganha materialidade histórica, "acaba se colocando a serviço da manutenção da atual ordem mundial, na medida em que se dedica a constatar e a descrever a realidade sem, contudo, explicá-la no interior de um movimento histórico mais abrangente e determinante" (NORONHA, 2002, p. 57).

É partindo do que é proposto nacionalmente e com base no artigo 87 da LDBEN "§ 3º, III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; § 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço", que ocorre uma reestruturação do cenário educacional em busca da formação dos professores leigos que estavam em sala de aula.

O estabelecimento desse limite temporal provocou uma efetiva "corrida" dos professores, já em exercício da profissão, em busca da licenciatura plena, configurando-

se num "precário processo de certificação e/ou diplomação e não de formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional" (FREITAS, H., 2002, p. 148).

Nas disposições transitórias, a LDBEN institui a Década da Educação, iniciando-se em 1997 (um ano após a publicação da lei – art. 87) e sendo concluída em 2007.

> Tal iniciativa encontra-se em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento aprovado na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, e que foi convocada pela UNESCO, UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD – mais conhecido como Banco Mundial) (FREITAS, R., 2000, p. 190).

Em razão desta exigência legal, o Governo do Estado de Goiás iniciou um amplo programa de formação dos professores que já atuavam efetivamente nos ensinos fundamental e médio. Essa qualificação se deu em cursos de licenciaturas, em caráter emergencial (licenciatura parcelada) em convênio com a UEG (Idem, ibidem).

4.1.1 – O contexto histórico da educação: o que dizem os documentos do Projeto LPPE?

A educação em Goiás, bem como a formação de professores, foi constituída em um processo histórico que demonstra a desvalorização e precarização, tanto da escolarização dos goianos como a profissionalização docente.

Em pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação Brasileira (FE-UFG), Revalino Freitas (2000) fez o histórico da formação de professores no Estado de Goiás e apreendeu a inoperância do Estado no tratamento do tema. Segundo o autor, a concepção de formação de professores no Brasil desde o Império é de um "caráter missionário" que se efetivou no recrutamento seletivo das pessoas aptas ao exercício da profissão, principalmente, porque a profissão não possuía uma estrutura definida; havia uma carência de pessoas aptas ao exercício da atividade intelectual decorrente do caráter

desta profissão. “Os cursos de formação profissional eram poucos e a maioria dos graduados nos mesmos preferia ficar nos centros urbanos maiores, enquanto nas pequenas aglomerações urbanas e na zona rural, propriamente dita, a improvisação era a regra” (FREITAS, R., p. 45).

O quadro político-brasileiro muda, mas a preocupação com a capacitação profissional, não. De acordo com este autor, no período brasileiro da República Populista (1930-1964) o número de professores leigos era grande e a carência de professores qualificados impedia, inclusive, o preenchimento de vagas nos grupos escolares, uma vez que a legislação determinava a presença de profissionais diplomados no curso Normal. Assim como hoje, naquela época o combate ao analfabetismo, a possibilidade de ampliar para maior parcela da sociedade o acesso à educação formal e a necessidade de cumprir a legislação demandava a formação de uma número elevado de profissionais docentes.

Nesta conjuntura há uma expansão do curso Normal, via iniciativa privada, principalmente no interior do estado. Porque para o governo a concepção de professor é de uma figura que tinha liderança junto à comunidade em que atuava, sendo assim, a administração estadual da época acreditava na formação do professor como forma de cooptar aliados.

> A grande responsabilidade do professor era ensinar o aluno, mas além dessa ele tinha outra função importantíssima: o papel de liderança que deveria exercer em sua comunidade. O secretário de Educação considerava que o Estado deveria atender com prioridade ao ensino normal e ao ensino técnico. A importância do ensino normal estaria na sua função de formar os professores que, por sua vez, prepariam o cidadão médio brasileiro (CANESIN; LOUREIRO, 1994, p. 107-108).

Mesmo com essa compreensão de profissionalização docente como meio para a melhoria da qualidade do ensino as políticas implantadas pelo governo do Estado não foram eficazes para a valorização da profissão do professor, nem mesmo na continuidade de políticas que garantiam o reconhecimento social dos cursos de formação de professores. A história da (des)qualificação profissional, de fato, constituiu-se em empecilho para a consolidação da profissão em Goiás. Para Revalino Freitas (2000) a existência de um número abundante de profissionais não habilitados em sala de aula contribuiu para que a profissão não criasse uma estrutura estável. “A

irresponsabilidade da administração pública em estabelecer uma política de qualificação profissional para o professor, tem-se constituído em sério obstáculo à institucionalização de um ensino público de qualidade, com profissionais competentes do ponto de vista do mérito" (FREITAS, R., p. 144). No decorrer de mais de um século de história da profissão no Estado de Goiás, a política de qualificação dos profissionais docentes fez-se de forma aparente, porque efetivamente o que se constatou foi a institucionalização de uma política precária para a qualificação profissional.

Essa "despreocupação" com a formação dos profissionais da educação básica favorece a uma prática de contratação de profissionais pouco qualificados ou mesmo leigos na constituição do quadro de pessoal docente das escolas públicas de Goiás. Mesmo tendo profissionais habilitados ao exercício do cargo, ainda assim, há um número considerável de professores não-habilitados, o que agrava a situação, por si mesma, irregular; outra prática que contribui para a irregularidade da situação educacional no Estado é ausência de concursos públicos regulares para suprir os déficits nas escolas estaduais[39]. Esta situação, no entendimento do autor acima citado, fortalece o clientelismo, contribui para a precarização da profissão na medida em que estes profissionais não se encontram em situação regular, não vêem motivos para investir na atividade profissional, encontrando-se sempre na condição de temporários, passíveis de substituição a qualquer momento e, em última instância, leva as pessoas que estão trabalhando em condições precárias a um desencanto com a atividade profissional docente no ensino público.

Assim estava constituído o quadro de professores efetivos da SEE quando da promulgação da nova LDBEN em 1996. De acordo com levantamento feito pela SEE, no início do ano de 1999, portanto há dois anos completos da Lei, apenas 32% dos professores do quadro permanente estavam habilitados, em nível superior, para exercer a docência na educação básica. De acordo com a coordenação de Avaliação Educacional da Secretaria da Educação de Goiás, "são 30.365 os professores efetivos da rede estadual, destes somente 32% têm licenciatura plena" (SEE, 2005c, p. 24).

[39] Na Gestão do PMDB (1983-1998) foram realizados dois concursos para contratação de professores da educação básica, para as escolas públicas estaduais: o último ocorreu em 1998, o edital deste admitiu a inscrição de professores formados em nível médio (Normal/Magistério/Projeto Lúmem), lembrando que em 1998 a LDBEN já havia sido sancionada há dois anos; na Gestão do PSDB (1999-2006) foram realizados dois concursos: o primeiro em 2004 e o segundo em 2006, pelo edital dos dois concursos só foram admitidos profissionais habilitados em nível superior.

Ainda na década de 1970, Lafer (1975, p 87, apud. SANTOS, 1981) chamou a atenção para a precariedade da profissionalização docente que se estendia por todos os países em desenvolvimento, afirmando que um dos problemas básicos que os países em desenvolvimento enfrentariam seria resultado de sua incapacidade de prover número suficiente de professores habilitados para responder à demanda de educação de suas populações em crescimento. E que, em países como o Brasil, a Índia e a Indonésia, havia grande número de professores sem formação adequada e muitos deles haviam concluído apenas o curso primário. Assim, o quantitativo de professores necessário para atender a demanda, certamente, não poderia ser satisfeita com programas de formação convencional em menos de cinco ou dez anos.

Essa realidade se expressa claramente no nosso Estado. O número elevado de professores leigos na educação básica das escolas públicas estaduais de Goiás, em 1999, era de 68% (SEE, 2007). Isto permite inferir que as primeiras tentativas, por parte do governo estadual, de instituir a profissionalização docente em Goiás não se efetivaram na prática; e, também que as condições precárias de trabalho da categoria docente, bem como sua desvalorização social e econômica, não atraíram para o ensino público os profissionais habilitados, em nível superior, para o exercício da docência.

Revalino Freitas (2000), em sua pesquisa, comprova que a formação de professores não está isolada do contexto social, como se solucionando o problema de qualificação resolvesse também o problema da qualidade do ensino. Isso de fato não ocorre, uma vez que há determinantes presentes na vida dos docentes que favorecem à precariedade do ensino: salários baixos, inoperância dos planos de carreira, prédios sucateados, ausência de concursos públicos regulares, e, em última instância a deficiência da formação profissional. Estes fatores desestimulam e levam à evasão de professores habilitados e à improvisação e absorção, pelas escolas da educação básica, de profissionais menos qualificados, e, entre outros elementos, a remuneração ocupa um lugar central.

O cenário educacional brasileiro foi/é marcado por uma desprofissionalização dos profissionais que atuam na educação. De acordo com o Censo do Professor

1997[40] (BRASIL, 1997), o quadro de professores atuantes na educação básica naquele ano, no que se refere a sua formação, era preocupante a grande quantidade de professores leigos que estavam em sala de aula.

Foi constatado pelo Censo do Professor 1997 (BRASIL, 1997) que, no Brasil, 67,53% dos professores que atuavam no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries eram leigos. No ensino fundamental de 5ª a 8ª séries o percentual médio do Brasil era 23,42% de professores sem habilitação; e, no ensino médio, 9,54% do percentual médio de professores do Brasil não eram licenciados.

Em relação ao Estado de Goiás a situação era ainda mais grave. E quando se trata da SEE, o Censo do Professor expõe um índice assustador: dos 7.262 professores que atuavam no ensino fundamental de 1ª a 4ª série na rede pública estadual de ensino de Goiás, 271 só possuíam o ensino fundamental, 5.913, apenas o ensino médio completo e, somente 1.058, o ensino superior, enquanto outros 20 professores não informaram o grau de formação ao Censo (BRASIL, 1997).

Segundo análise de Revalino Freitas (2000), mesmo considerando que os 14,56% dos professores que possuem curso superior sejam habilitados para a atividade docente – fato improvável, devido ao número de professores com curso superior que são advogados, economistas, médicos, odontólogos, dentre outros –, ainda assim existiriam, no mínimo, 85,15% de professores não habilitados no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, como exige a LDBEN (BRASIL, 1997).

Quanto aos professores que atuavam no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, havia 87 professores com grau de formação apenas de nível fundamental, 6.355 professores com ensino médio completo e 4.814 professores com ensino superior, enquanto outros 39 não informaram o grau de instrução. Mantendo as mesmas considerações, constata-se a existência de, no mínimo, 73,03% de professores leigos no ensino fundamental de 5ª a 8ª série (FREITAS, R., 2000).

No ensino médio, dentre os professores recenseados, 13 informaram possuir somente o ensino fundamental, 2.172, concluíram o ensino médio, 3.672 possuem curso

[40] Utilizaremos aqui os dados do Censo do Professor 1997, pois partiremos do contexto em que se instalou o Projeto LPPE (janeiro de 1999), mas é sabido que, passados dez anos, há novos dados sobre a habilitação dos professores da educação básica da Rede Estadual de Goiás e com percentuais mais animadores. Atualização dos dados em anexo.

superior completo ou mais e 33 não informaram o grau de instrução (BRASIL, 1997). Ressalvadas as considerações anteriores, isso permite atestar a existência de, no mínimo, 37,09% de professores leigos no ensino médio (FREITAS, R., 2000).

Em Goiás, mesmo com a nova LDBEN em vigor já há dois anos, no final de 1998, o então governo da época, convocou concurso público para provimento de cargos de professor para a SEE com uma possibilidade, no mínimo, inusitada: abriram-se vagas para professores com nível médio de formação (Técnico em Magistério, Curso Normal ou equivalente) com a possibilidade de opção por uma área específica – Português, Matemática, Educação Física, História, Geografia, Ciências, Inglês – para atuar de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e de 1º a 3º anos do ensino médio (GOIÁS, 1998). A questão da contratação, por concurso, de professores leigos pela SEE agravou ainda mais a questão da qualidade do ensino público em Goiás, bem como a desvalorização do professor da REE no contexto das novas exigências legais/sociais do campo de trabalho.

De acordo com a justificativa do Projeto LPPE, além da exigência legal, houve motivação para se concretizar este Projeto porque os dados do censo escolar de 1998 apresentaram um índice de apenas 30,8% dos professores, que compunha a REE em Goiás, eram Licenciados em nível superior. O Censo Escolar também demonstrou, que as áreas com maior carência de profissionais habilitados eram: Matemática, Biologia, Química, Física, Educação Física, Língua Estrangeira - Inglês e Educação Artística, e as regiões mais desprovidas de profissionais habilitados eram o nordeste e o noroeste do Estado, o entorno de Brasília e, também, o entorno de Aparecida de Goiânia (SEE/UEG, 2000, p. 25).

Apresentando uma diferença de 2%, em relação ao Censo do Professor de 1997, a SEE (2006) forneceu os seguintes dados: em 1999 o seu quadro efetivo de professores era composto por 30.365 profissionais, destes apenas 32% (9.716 docentes da REE) eram licenciados. Os demais, 68% dos professores (20.649 docentes da REE, atuando nos diferentes níveis da educação básica: ensinos fundamental e médio), não estavam habilitados para o exercício da profissão (SEE, 2005c, p. 24).

Outro fator que contribuiu para agravar a questão da profissionalização docente foi a existência de contratação de professores através do regime de contrato especial de

trabalho (*pró-labore*) solidificando o descaso do governo estadual frente às reivindicações dos profissionais da área.

> Não fosse a exigência legal, dificilmente haveria a preocupação com o investimento em uma política de formação intensiva e imediata dos docentes da rede pública de ensino do Estado. Essa política de formação não acontece devido à deficiência ou insuficiência de instituições responsáveis pela formação docente, mas sim devido à política de desvalorização do profissional docente e do desinteresse das administrações estaduais em relação ao ensino público, que tem persistido ao longo do tempo. Trata-se de uma situação estrutural, sensível às mutações presentes na conjuntura, mas que mantém sua essência na longa duração (FREITAS, R., 2000, p. 197).

Nesse sentido, este autor ressalta, ainda, que os governos brasileiros (estaduais e municipais) buscaram desenvolver programas especiais para habilitação de professores, em atendimento à nova legislação, "uma vez que estes representavam considerável parcela da categoria profissional e, diante da inexistência de pessoas para substituí-los ou por possuírem estabilidade, não poderiam ser demitidos" (idem, p. 129).

Com o argumento de que, uma vez que os professores leigos, que chegavam a 68% em 1999 na SEE de Goiás, tinham estabilidade no serviço público, pois eram concursados, era necessário que o governo pensasse num projeto de formação para habilitar seus professores num modelo que aliasse formação e serviço. "O caráter emergencial expressa a necessidade e empenho do Estado em qualificar sua oferta de ensino, habilitando os professores leigos que atuam na rede em cumprimento a determinação da nova Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional e da Constituição Federal" (SEE/UEG, 1999, p. 14).

Surge, assim, o Programa de Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação do Estado de Goiás para oferecimento das Licenciaturas Plena Parceladas Estadual (LPPE):

> Este programa consiste na implementação de várias ações específicas de capacitação de docentes, de gestores e de servidores administrativos, todas articuladas e embasadas em princípios únicos, de modo a se obter, no final do processo, além do crescimento dos níveis de titulação, uma homogeneidade na forma de compreender o papel da escola, do professor e de cada disciplina, no conjunto organizado de atividade de ensino que a escola deve proporcionar ao aluno (SEE, 2004, p. 1).

O Projeto LPPE foi desenvolvido a partir da celebração do Contrato de Prestação de Serviço entre a SEE e a UEG, autorizado pelo Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE/GO), Resolução nº 3.506/99[41].

Há um ponto de desencontro entre os documentos e o início efetivo do projeto LPPE. Pelos documentos, foi elaborado um contrato de prestação de serviços entre a SEE e a FUESA (Fundação Universidade Estadual de Anápolis) em 02 de julho de 1999, sendo esse contrato aprovado pelo TCE/GO em 30 de setembro de 1999. Porém, segundo relatório das coordenações do Projeto das diferentes Unidades e Pólos[42], as aulas da primeira turma (Convênio I) iniciaram-se em 04/01/1999. Ou seja, antes mesmo de elaborado e aprovado o Contrato entre SEE/UEG, o Projeto LPPE[43] foi colocado em prática.

Entre a SEE e a UEG foram firmados quatro contratos, que ficaram conhecidos como Convênio I (jan/1999-dez/2001), Convênio II (jan/2001-jul/2004), Convênio III (out/2001-jun/2004) e Convênio IV (jan/2003-dez/2006). Segundo Carta Circular (Gab/ SEE nº 44/2003), a gestão 1999-2002 é de um "governo pela educação", por isso a intenção era, através do Projeto LPPE, formar pelo menos 80% do quadro de professores efetivos da SEE.

O Convênio I ofereceu 2.050 vagas para os cursos de licenciatura em Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Química; o Convênio II ofereceu 2.225 vagas para os cursos de licenciatura em Biologia, Educação Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química; o Convênio III 3.830 vagas para os cursos de licenciatura em Biologia, Geografia, História, Letras, Matemática e Química; e, o Convênio IV ofereceu 2.010 vagas para os cursos de licenciatura em Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática (SEE, 2006). E os cursos têm como princípios a valorização da prática profissional do professor, a sua formação técnica-ética-política enquanto agente de transformação social, a interdisciplinaridade

[41] Outro documento indica a organização da SEE para desenvolver o Projeto de Formação de Professores de forma parcelada em convenio com a UNIANA desde 1998, ainda na gestão de Maguito Vilela – PMDB (1995-1998).

[42] Pólo é local geográfico que abriga cursos de graduação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação ou Licenciaturas Plenas Parceladas (LPP). Trata-se de um espaço universitário que se reveste de caráter provisório pelo fato de dar suporte físico e institucional temporário ao Programa LPP, que tem prazo definido para ser concluído diante de sua característica de curso emergencial de formação de professores leigos (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 12).

[43] Este modelo de cursos de formação agradou a vários segmentos, entre eles várias prefeituras municipais e os sindicatos dos professores e das escolas particulares do Estado de Goiás – SINPRO, SINEPE.

que o capacita para melhor compreender e atuar no seu meio e a inter-relação dos conteúdos ministrados no curso com a aplicabilidade na sua prática diária em sala de aula (SEE/UEG, 2000).

O Projeto LPPE foi organizado no formato parcelado, entretanto,

> Atenderá aos padrões de um curso regular de licenciatura em termos das exigências legais vigentes, currículo mínimo, tempo de integralização e carga horária mínima, *apenas a forma de execução será adaptada para atender às peculiaridades do público alvo e à necessária urgência do Estado em habilitar seu corpo docente* (SEE/UEG, 2000, p. 6, grifos no original).

O que isto significa? Significa que os cursos são de licenciatura plena, como determina a Lei, mas as aulas são ministradas em parcelas, não seguindo o calendário civil e nem o calendário letivo da SEE; e sim, um calendário "contra-letivo", porque os encontros presenciais ocorrem justamente nos dias não letivos da REE (sábados, feriados, meses de férias – julho, e recesso escolar – janeiro). O modelo de cursos desenvolvidos no Projeto LPPE buscou atender uma demanda específica de professores leigos em exercício.

De acordo com a exposição de motivos do Projeto a modalidade de curso parcelado pretendido buscou compatibilizar a vontade política do governo com a necessária preocupação de não prejudicar as atividades normais do professor, durante o período letivo da rede regular de ensino estadual, possibilitando-lhe a oportunidade de habilitar-se, de freqüentar os cursos sem privar a comunidade e a escola de suas aulas (SEE/UEG, 1999, p. 4).

Para alcançar essa compatibilidade entre as aulas nas escolas estaduais e os períodos de aula na UEG, os cursos foram organizados com a seguinte estrutura:

> Três modalidades presenciais e uma não presencial:
> 1ª modalidade – intensiva, de 1250 horas/curso, incluindo as avaliações e a defesa da monografia final, a ser realizada, em três meses de férias (janeiro) e dois meses de recesso (julho), durante
>
> cinco[44] semestres, distribuídos em 205 horas/aula por mês, de segunda

[44] Na leitura dos documentos do Projeto LPPE observamos que houve uma reestruturação do Projeto e os cursos passaram a ser concluídos com no mínimo seis semestres, mesmo para aqueles iniciados no ano de 1999. E, também, a cada convênio os documentos eram reformulados para atender as mudanças ocorridas na legislação, como as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

> a sábado, durante 25 dias letivos/mês.
> 2ª modalidade – semi-intensiva, de 960 horas/curso incluindo o estágio supervisionado e avaliação da atividade de estudo dirigido orientado a distância, através da realização de um seminário e de uma reunião pedagógica mensalmente, com duração de dois dias cada, de sexta a sábado, nos meses em que não ocorrem aulas nas modalidades intensiva e concentrada (exemplo: fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro e novembro).
> 3ª modalidade – concentrada, de 200 horas/aula realizadas no mês de dezembro, durante dez dias letivos, incluindo a avaliação participativa do projeto pelos alunos/professores/UEG/SEE/MEC.
> 4ª modalidade – de 860 horas/curso não presenciais distribuídas em 40 horas/aula distribuídas por 18 meses, para desenvolvimento de atividade de estudo dirigido orientado, incluindo 100 horas para elaboração do trabalho monográfico de avaliação final do aluno (SEE/UEG, 1999, p. 9).

Segundo o documento referido, o caráter emergencial se explica por ser desenvolvido num período curto de tempo (três anos) "expressa a necessidade e empenho do Estado em qualificar sua oferta de ensino, habilitando os professores leigos que atuam na rede em cumprimento à determinação da nova Lei e Diretrizes Básicas e da Constituição Federal" (Idem, p. 11).

O aligeiramento é justificado, no Projeto, pela necessidade de atender à Lei (art. 87 da LDBEN). Sendo assim, o curso de licenciatura no Projeto LPPE soma um total de 2800 horas – de forma intensiva nos meses de janeiro e julho e de forma continuada, através de encontros semanais, presenciais nos meses letivos. E se desenvolve com "Identidade própria que propicia condições para a profissionalização do aluno no campo da docência, da gestão escolar e da pesquisa educacional" (Idem, ibidem).

No período de vigência dos quatro convênios, os cursos passaram por avaliação desenvolvida pelo grupo técnico de acompanhamento e assessoria da SEE. Segundo Relatório de "Realização e Avaliação" elaborado pela SEE (2004, p. 13-14),

> Não foi feita uma avaliação formal para verificar o impacto da formação dos professores na melhoria do desempenho da aprendizagem do aluno. A aplicação do Sistema de Avaliação do Estado – SAEGO, em novembro de 2004, poderá evidenciar se houve de fato melhoria da qualidade no ensino, em comparação às avaliações feitas em anos anteriores. Sabe-se, contudo, que os professores que cursaram ou estão cursando a licenciatura, manifestam um grau de satisfação muito grande quanto a oportunidade de aquisição de competências básicas para o seu desempenho profissional.

A falta de uma avaliação qualitativa dos resultados da implantação do Projeto favorece ao predomínio dos resultados quantitativos, servindo de estandarte de promoção do executivo goiano. Essa qualidade, para Revalino Freitas (2000), vem se constituído em foco de preocupação nos discursos das autoridades públicas quando, de fato, a realidade tem se apresentado crítica, continuamente desde o Brasil império, até os dias de hoje. De acordo com o autor, essas dificuldades no campo da profissionalização docente comprovam a falta de uma política de formação profissional séria e responsável, capaz de satisfazer as necessidades de qualificar com competência os profissionais destinados ao exercício da docência.

Em Relatório de Avaliação do Projeto a Secretaria da Educação afirma que "O corpo discente já com experiência de docência, o corpo docente constituído de pós-graduados e as condições materiais (bibliotecas e laboratórios) têm garantido o sucesso do curso, pois os alunos demonstram maior interesse na apreensão da matéria, estimulando a motivação dos professores" (SEE, 2004).

Nesse afã de se "cumprir a Lei", o Programa que implantou o Projeto LPPE levou em consideração o prazo legal, a Década da Educação (1997-2007), a conciliação formação e serviço, o atendimento/assistência ininterrupto de ensino aos alunos, a reivindicação de ensino de qualidade, pela comunidade/sociedade. Os elaboradores do Projeto LPPE argumentaram ainda que, um curso de formação inicial não pode perder de vista a formação geral dos professores-alunos, preferencialmente utilizando estratégias de recuperação criativas, que não impliquem a inclusão de novas disciplinas no currículo. Sendo assim, o "objetivo central desta formação é o de subsidiar os professores no trabalho com seus alunos, oferecendo-lhes o respaldo necessário para a realização de um trabalho que integre as várias disciplinas do currículo" (SEE/UEG, 2000, p. 23).

O projeto LPPE, no entanto, não tem presente a voz dos maiores envolvidos: os professores. Por isso, aqui se questiona que concepção de educação, de formação de professores e de professor esse projeto criado e desenvolvido, justamente para habilitar os professores, contém e são expressos junto aos professores-alunos.

4.2 – Apreendendo as concepções

Como foi observado no capítulo um, os organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial e a UNESCO, entendem a educação como sinônimo de preparação de mão-de-obra; a formação de professores é entendida como momento de capacitação do profissional do ensino, mediante programas paliativos em serviço, preferencialmente a distância, num espaço de tempo aligeirado, na perspectiva de contenção de gastos; dessa forma, o professor é concebido como aquele que desenvolve competências para o exercício técnico-profissional, baseado no saber fazer, na prática, ou seja o tecnólogo do ensino.

Maria Abádia Silva (2002) argumenta que há uma intervenção sistemática do BM nas políticas e estratégias da educação pública brasileira com o consentimento dos governos federal, estaduais e municipais e das elites dirigentes, mais agravadas a partir de 1985, alinhando-se às macro políticas econômicas estabelecidas para o desenvolvimento e acumulação do capital. Neste contexto, as políticas educacionais são resultados dos conflitos e das contradições entre os sujeitos históricos nacionais e os governos federal, estaduais, municipais e as instituições financeiras multilaterais, a fim de imprimirem a direção desejada e o lugar da educação no bojo do modo de produção em curso no mundo globalizado.

O BM explicitamente propõe políticas antidemocráticas e anti-sociais não considerando as múltiplas realidades nacionais e culturais de cada país. Os defensores das políticas definidas pelo Banco,

> apregoam uma concepção de melhoramento de qualidade em educação reduzida a conjunto de regulamentos econômicos do mercado que, gradualmente, deverão ser introduzidos no setor educacional para que este obtenha, automaticamente, *autofinanciamento e qualidade* (SILVA, M., p. 75, grifos nossos).

Na legislação nacional (LDBEN, PNE e Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores), discutidos no capítulo dois deste trabalho, a educação é entendida em sentido amplo e a educação escolar, de que trata a Lei, é concebida como aquela vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, numa sintonia com os organismos multilaterais; assim, a formação de professores é entendida como capacitação em serviço, numa referência a uma preparação intensiva para o desenvolvimento da

profissão, simultânea ao exercício da docência, logo, o professor é um profissional prático, polivalente e flexível, capaz de acumular múltiplas funções, formando educandos cada vez mais dóceis e preparados para o mercado de trabalho. De acordo com Loureiro (2001, p. 65),

> A LDB desqualifica o trabalho docente e a formação do profissional da educação, pois considera que esse profissional não precisa de tanto tempo quanto os demais para se formar. Além disso, regulariza e legaliza os profissionais de outras áreas que fazem "bico" na docência. É fazer da profissão de professor uma segunda e secundária atividade para o tempo que sobra da que é principal. Esse "meio professor" torna-se também apenas "meio interessado" no seu aperfeiçoamento e nas lutas e conquistas dessa categoria (grifos no original).

Toda a legislação pertinente à educação e à formação de professores parece atuar no sentido de sobrecarregar o professor de responsabilidades, pois a ele caberia mudar para se adequar às inovações do campo educativo. Um profissional flexível, capaz de mudar sua prática através de formação continuada, para colocar a educação nos caminhos do sucesso é o objetivo dos textos legais. Para Cury, (2002) há um peso nas costas dos docentes provocado pelas leis educacionais que os sujeitaram a um fardo que eles não ajudaram a montar, entretanto, estão sendo obrigados a transportar.

> No caso da nova lei, a cura deve ser vista como remédio do que veio antes e prevenção para o presente que ora se inicia. Dentro desse desafio há que apontar a formação de docentes. É preciso haver e acontecer formação. E que essa formação dê conta efetiva das exigências que a nova LDB põe para a educação nacional. Ignorar o passado omisso a esse respeito, ignorar que tal formação não pode ser aligeirada só poderá conduzir a uma nova modalidade de insucesso da educação, dos cursos de formação e dos professores (CURY, 2002, p. 22).

Nos documentos do Projeto LPPE, aqui analisados, a educação é entendida como prática social, remetendo-se ao que estabelece a legislação vigente. Tendo essa concepção de educação como norteadora para a elaboração do Projeto para formação dos professores da REE de Goiás é que se concebe, nos documentos já analisados, a formação docente como promotora da melhoria da educação pública do Estado num *continuum* de formação inicial e continuada, possibilitando ao docente assumi-la como num processo de autoformação. Todas estas características exigidas da formação docente pressupõem, segundo os documentos do Projeto (SEE, 2000b; SEE/UEG, 1999, 2000, 2001, 2003a; UEG, 2001b), o professor como um profissional que domina os

conteúdos específicos da sua habilitação, empunhando uma competência pedagógica certificada e que seja capaz de educar para a cidadania, contribuindo para a transformação da sociedade em que está inserido.

Numa compreensão do conteúdo exposto em relação ao contexto político-social e econômico, percebemos que há uma conceituação harmoniosa entre as concepções apresentadas pelos organismos multilaterais, a legislação brasileira e os documentos que viabilizaram o programa de formação de professores da REE do Estado de Goiás. E aqui, neste capítulo, refletiremos se essas concepções ressoam nos discursos dos atores que participaram deste Projeto.

A nossa opção por pesquisar as concepções sobre educação, formação de professores e professor se manifestou porque entendemos que as decisões internacionais e nacionais refletem no interior das instituições educativas, porque o global influencia o local, numa relação direta entre o que está exposto nos documentos e a realidade cotidiana da educação e dos profissionais da educação do Estado de Goiás.

Ao iniciarmos esta investigação não tínhamos claro quais categorias iríamos eleger para proceder à análise dos dados, foi a partir do contato com os documentos é que tomaram forma, delineando para a apreensão das concepções. Assim, a pesquisa foi desenvolvida apoiada nas concepções que emergiram dos documentos analisados e das falas dos professores e alunos do Projeto, porque as concepções revelam as intenções não ditas e expõe o quadro político-pedagógico em que está inserido o processo formativo que envolve educação, formação, professor e aluno. E, segundo Charlot (2006), a importância da discussão das concepções face à complexidade do fenômeno educativo, concebido como um processo dinâmico e decorrente de relações intersubjetivas, não deve ser circunscrita a parâmetros institucionais, porque para ser um bom professor é necessária boa qualificação nos conteúdos e boa qualificação na formação profissional, o que reflete na educação, tendo como ponto de partida as concepções que os envolvidos no processo educativo têm sobre o mesmo.

Em decorrência disto, os dados coletados na pesquisa de campo serão aqui analisados a partir da concepção de formação de um professor crítico-reflexivo como agente social. Quando nos propusemos a pesquisar as concepções sobre educação, formação de professores e de professor ressignificadas pelos professores-alunos, através

do curso de formação, tínhamos claro que era necessário estabelecer um recorte do real para se alcançar aquele objetivo.

Realizamos pesquisa documental nos arquivos do Departamento de Assessoria Técnica[45] da SEE (ASTE), localizada à Avenida Anhanguera, Qd. R-1, Lt. 26, Setor Oeste, Goiânia - Goiás, durante 12 meses (maio/2006 a abril/2007). Após autorização do assessor técnico, tivemos acesso aos documentos referentes à elaboração, autorização, execução e acompanhamento do Projeto, tais como: "Ofício Circular/1998", "Ofício Circular nº 007/1999", "Ofício Circular nº 108/2000", "Ofício Circular nº 137/2000", "Carta da Secretária aos colegas da SEE/2000", "Ofício Circular nº 033/2001", "Ofício Circular nº 017/2002", "Ofício Circular/GAB/SEE nº 0044/2003", "Circular nº 0014/2006", informando às subsecretarias e às unidades escolares da REE sobre os cursos de Licenciatura Parcelada; os Contratos para prestação de serviços dos "Convênio I/1999", "Convênio II/2000", "Convênio III/2001" e "Convênio IV/2003"; os Projetos Pedagógicos dos "Convênio II/2000", "Convênio III/2001" e "Convênio IV/2003"; a "Proposta de Formação Inicial de Professores/2000", de acordo com as mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; "A formação de professores da SEE/GO: política e ações/2003", "Desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação/2004", "Programa Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação/2005", "Licenciatura Plena Parcelada – Desenvolvimento profissional e crescimento pessoal/2005", relatórios sobre o desenvolvimento do Projeto nas Unidades e Pólos universitários; e, "Quadro Demonstrativo do Programa Valorização e Desenvolvimento Profissional/2007", "Censo Escolar 1999-2005", dados que mostram os números alcançados com o desenvolvimento do Projeto LPPE no Estado de Goiás. A partir da pesquisa documental sobre o Projeto LPPE em que analisamos número de vagas, regiões atendidas, cursos oferecidos, relatórios com opinião dos professores-alunos sobre o desenvolvimento das licenciaturas e concepções explicitadas, consideramos que o Pólo Universitário (PU) de Aparecida de Goiânia – Goiás se mostrou propício para o desenvolvimento da pesquisa, por apresentar características relevantes para apreensão das concepções categorizadas como norteadoras deste trabalho.

[45] Este departamento, também conhecido pela sigla ASTE, é responsável pela guarda e atualização dos documentos do Projeto LPPE dentro da Secretaria de Estado da Educação.

Primeiro, verificamos no decorrer da pesquisa, através dos documentos do Convênio IV e dos relatórios sobre os cursos em andamento, que em 2006 ainda havia professores da SEE em efetiva formação no PU de Aparecida de Goiânia, o que facilitaria o contato com os professores formadores e alunos. Segundo, a constatação do elevado grau de participação deste Pólo no Projeto LPPE, pois este ofereceu ao longo dos convênios II, III e IV, 700 vagas nos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras (SEE/UEG, 2000, 2001 e 2003a). Terceiro, a possibilidade de encontrar com professores que vivenciaram esta formação, já que nas proximidades do prédio do PU, no mesmo bairro, há uma escola estadual com professores formados pelo Projeto e alguns ainda estavam em formação naquele Pólo. E, quarto, a localização do PU, pois Aparecida faz parte da região metropolitana da Grande Goiânia.

4.2.1 – Caracterização do campo de pesquisa

Segundo os documentos da Secretaria de Estado da Educação (SEE, 2002), aqui analisados, o Pólo Universitário (PU) de Aparecida de Goiânia, situado à Avenida Iguaçu, Qd. 109, Lt. 16, Setor dos Afonsos, Aparecida de Goiânia – GO, surgiu da necessidade de se formar os professores da REE sem alterar a rotina de trabalho dos professores beneficiários do Projeto LPPE, porque o outro local mais próximo que oferecia vagas era a Unidade Universitária de Goiânia (ESEFEGO), que na verdade estava muito distante.

O PU de Aparecida de Goiânia foi criado em 2001 com o oferecimento de 450 vagas distribuídas nos cursos de Pedagogia (200 vagas), Letras – habilitação Português/ Inglês (150 Vagas) e Matemática (100 Vagas). No Convênio III 100 vagas (todas para o curso de Letras) e no IV 150 vagas (100 para Letras e 50 para Matemática). No período da pesquisa (junho de 2006 a abril de 2007), havia apenas as turmas de matemática e Letras em formação (as duas últimas turmas concluíram o curso em dezembro de 2006).

A pesquisa foi desenvolvida entre os professores e alunos do PU de Aparecida de Goiânia. Para a coleta de dados junto aos professores-formadores fomos de outubro/2006 a abril/2007 ao Pólo Universitário. Na primeira visita não obtivemos sucesso, porque conversamos com a assessora da direção, mas não fomos recebidas pela

responsável pelo Pólo, quem de fato poderia nos autorizar a realizar a pesquisa. Tentamos outras três vezes. Na quarta visita a este estabelecimento de ensino tivemos êxito (não sem a interferência da nossa orientadora, Dra. Ruth Catarina), onde inicialmente conversei com a diretora do Pólo, momento em que foram autorizadas as entrevistas no interior desta instituição.

Posteriormente, foram realizados dois encontros com cada um dos professores-formadores: o primeiro para ciência e assinatura do *termo* de *compromisso livre* e *esclarecido*, e o segundo para entrevista individual com aqueles que aceitaram participar desta pesquisa. Ao todo 20 professores-formadores foram convidados a participar, porém somente 15 foram entrevistados.

Para a coleta de dados junto aos professores-alunos fomos de novembro/2006 a abril/2007 à escola estadual JAA, situada à Rua Curimatã, Qd. 89, Lt. 32, Setor dos Afonsos, Aparecida de Goiânia – GO, lá não tivemos dificuldades. Já na primeira visita fomos recebidos pela diretora, que nos tratou gentilmente e autorizou com muita presteza nossa entrada na escola para um primeiro contato com os professores-alunos que ali trabalhavam. Também na escola estadual foram realizamos dois encontros com cada um dos professores-alunos: o primeiro para ciência e assinatura do *termo* de *compromisso livre* e *esclarecido*, e o segundo para entrevista individual com aqueles que aceitaram participar desta pesquisa. Ao todo 15 professores-alunos foram convidados a participar, porém somente 14 aceitaram ser entrevistados.

Aqui, serão analisados e interpretados os conteúdos que resultaram da pesquisa de campo através das entrevistas realizadas junto aos professores formadores e alunos do Projeto LPPE, tendo também como referência os dados documentais a que recorremos, e que se apresentam relevantes para este trabalho. Neste intento, os dados foram agrupados nas seguintes categorias: concepção de educação; concepção de formação de professores; concepção de professor; e, a concepção de professor reflexivo e sua formação para a prática refletida.

Estas categorias, como já nos referimos, surgiram da análise dos documentos do Projeto LPPE, e foram referendadas a partir do contato que tivemos com os professores formadores e alunos do PU de Aparecida de Goiânia. A pesquisa documental nos revelou a opção dos idealizadores do Projeto por uma concepção de educação ampla, e

seguindo a tendência da legislação nacional, formularam um projeto que aderiu às prescrições para os cursos de formação de professores sob a orientação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, ou seja, tem como base nuclear a noção de competência e a diminuição do tempo para a formação. Emergindo estas duas categorias dos documentos, sentimos a necessidade de compreender qual a concepção de professor proposta pelo Projeto para ser concretizada nos moldes deste Projeto. A concepção de professor é apresentada sob o conceito de um professor reflexivo.

> As novas tendências investigativas sobre a formação de professores valorizam o que se denomina *professor reflexivo*, intelectual em processo contínuo de formação que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional, com a evolução dos modos de vida e dos valores, a etnia, o gênero, o insucesso escolar (SEE/UEG, 1999, p. 2, grifos no original).

Por isso, incluímos a concepção de professor reflexivo como categoria relevante a ser investigada junto aos professores-formadores e professores-alunos, pois são estes os sujeitos que concretizaram de fato o Projeto LPPE.

Em acordo firmado com os participantes foi garantido o sigilo da identidade de cada um, sendo assim, os sujeitos participantes da pesquisa serão aqui denominados PF1 para Professor-Formador 1 (PF2, PF3, ...) e assim por diante, e PA1 para Professor-Aluno 1 (PA2, PA3, ...) e assim por diante. Foram entrevistados 29 professores (formadores e alunos).

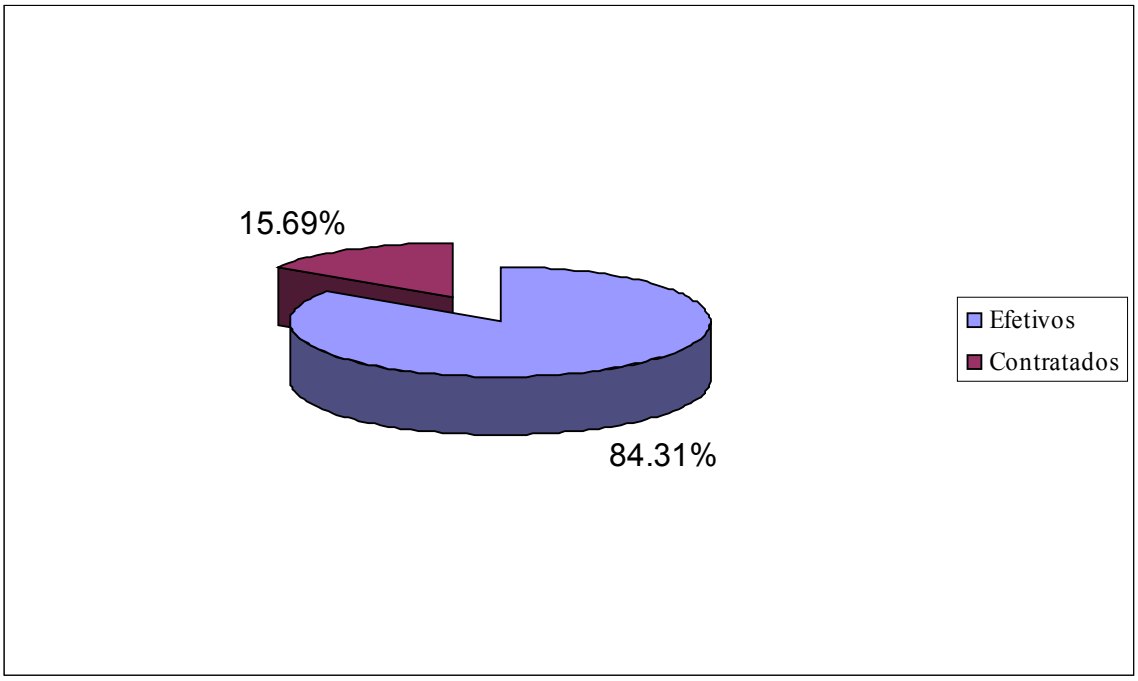
Os professores-formadores foram escolhidos por terem atuado pelo menos em um dos quatro convênios SEE-UEG ao longo desses oito anos (janeiro/1999 a dezembro/2006) de execução deste Projeto. A seleção deles seguiu os seguintes critérios: a) ter trabalhado pelo menos com uma disciplina em um dos Convênios SEE/ UEG; b) estar trabalhando no PU de Aparecida de Goiânia no período da pesquisa; e, c) disposição em participar da pesquisa. Foram selecionados 15 professores-formadores, pois somente estes atenderam aos critérios estabelecidos.

Os professores-alunos foram escolhidos por terem sido formados pelo Projeto LPPE através de um dos convênios entre a SEE-UEG e por trabalharem na escola

estadual mais próxima ao Pólo Universitário (PU), de fato no mesmo bairro, e com um número considerável de professores formados pelo Projeto LPPE.

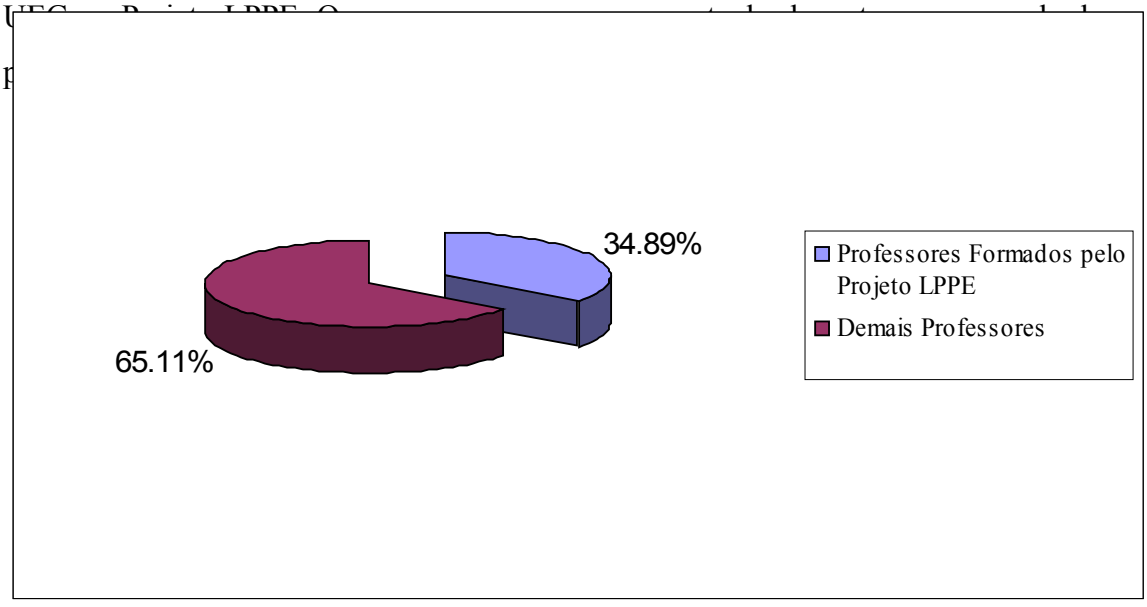
Na escola estadual escolhida havia, no período da pesquisa, 51 professores em efetivo trabalho. Destes, oito eram professores que trabalhavam em regime de contrato temporário e 43 eram professores efetivos da SEE (concursados).

Gráfico 1 – Total de Professores da Escola Estadual



Fonte: PDE/2006 da Escola JAA.

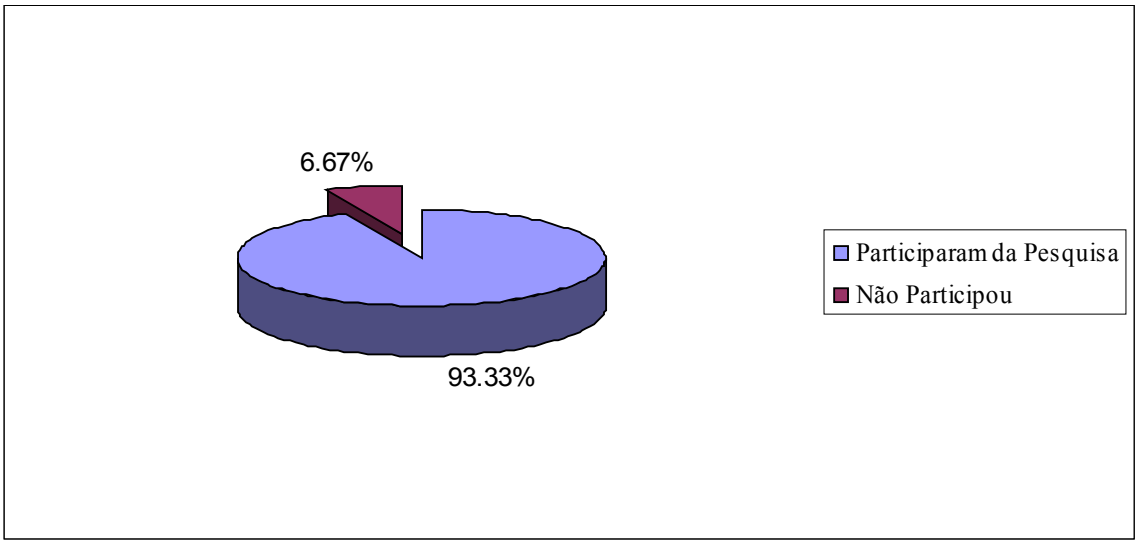
Dos efetivos, 15 foram formados ou estavam concluindo sua formação pela U
p



Fonte: Pesquisa com professores-alunos, Escola Estadual de Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

Desses professores formados pelo Projeto, 14 participaram da pesquisa através de entrevistas; e, um se absteve alegando falta de tempo para ser entrevistado.

Gráfico 3 – Professores Formados pelo Projeto LPPE



Fonte: Pesquisa com professores-alunos, Escola Estadual de Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

4.2.2 – Os professores-formadores e os professores-alunos: quem são eles?

Dos quinze professores-formadores entrevistados, apenas um (6,67%) fazia parte do quadro permanente de funcionários da UEG e estava no último semestre do seu estágio probatório (iniciado em 2004, último concurso para professores realizado pela UEG). Um fato interessante entre os formadores é a predominância do contrato temporário, pois os demais formadores (14 professores), que correspondem a 93,33% dos entrevistados, trabalhavam em regime de contrato temporário (comissionado). Estes

dados nos remetem às considerações que Revalino Freitas (2000) faz sobre o tema formação docente quando considera que as políticas para a profissionalização do professor se encontram comprometidas porque as instituições de ensino superior mantidas pelo Estado e também responsáveis pela formação profissional docente estão em condições semelhantes de funcionamento àquelas que são constatadas pela comunidade educacional e, muitas vezes denunciadas pela mídia, na rede pública de ensino. Quais sejam: condições precárias de trabalho, instabilidade no emprego, clientelismo e ausência de uma política de formação continuada para os docentes.

Quanto à formação inicial dos professores-formadores, podemos dizer que é diversificada e poderia favorecer à diversidade de conhecimentos necessários a uma formação ampliada para o exercício da docência, o que pode ser considerado como fator qualitativo em um curso de formação profissional. Vejamos a tabela abaixo.

Tabela 1 – Formação Inicial dos Professores-Formadores

Graduação	Quantidade	%
Pedagogia	6	40
Letras	2	13,33
História	2	13,33
Biologia	2	13,33
Matemática	1	6,67
Geografia	1	6,67
Ciência da Computação	1	6,67
Total	**15**	**100**

Fonte: Pesquisa com professores-formadores, PU/UEG, Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

Outro indicativo de qualidade em cursos de formação de professores poderíamos dizer que é a titulação dos formadores, ou seja, a busca por formação contínua de quem participa da formação de outros profissionais. A Tabela 2 nos mostra o quadro de titularidade em nível de Pós-Graduação dos docentes do Projeto LPPE no PU de Aparecida de Goiânia. Entre os participantes não havia docente com o título de doutor.

Tabela 2 – Nível de Pós-Graduação dos Professores-Formadores

Nível	Quantidade	%

Especialização	12*	80
Mestrado	3	20
Total	**15**	**100**

Fonte: Pesquisa com professores-formadores, PU/UEG, Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

* Entre os 12 especialistas, três (25%) estavam cursando o mestrado.

De acordo com as respostas dos professores-formadores, a experiência do grupo na docência, incluindo os níveis de educação básica e superior, pode ser observada nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Tempo de Experiência dos Professores-Formadores na Educação Básica

Tempo em Anos	Quantidade	%
Até 5	1	6,67
De 6 a 10	5	33,32
De 11 a 15	4	26,67
De 16 a 20	4	26,67
Acima de 20	1	6,67
Total	**15**	**100**

Fonte: Pesquisa com professores-formadores, PU/UEG, Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

No entanto, somente três professores-formadores têm experiência que ultrapassa a seis anos no ensino superior, os demais têm até cinco anos de experiência, sendo que um professor-formador tem um ano de experiência, três têm dois anos, seis têm quatro anos e dois têm cinco anos de experiência na docência do ensino superior.

Tabela 4 – Tempo de Experiência dos Professores-Formadores na Educação Superior

Tempo em Anos	Quantidade	%
Até 5	12	80
De 6 a 10	3	20
Total	**15**	**100**

Fonte: Pesquisa com professores-formadores, PU/UEG, Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

Vejamos agora os números referentes aos docentes da escola estadual, alunos do Projeto LPPE. Os 14 professores-alunos entrevistados são efetivos há, no mínimo, oito

anos[46]. A Tabela 5 nos mostra o tempo de experiência total dos professores-alunos na docência da educação básica.

Tabela 5 – Tempo de Experiência dos Professores-Alunos na Docência

Tempo em Anos	Quantidade	%
Até 8	2	14,28
De 9 a 10	3	21,43
De 11 a 15	5	35,72
De 16 a 20	1	7,14
Acima de 20	3	21,43
Total	**14**	**100**

Fonte: Pesquisa com professores-alunos, Escola Estadual de Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

E a Tabela 6 demonstra o tempo de experiência na docência nas escolas estaduais, pois este foi um pré-requisito para ingresso em um curso das licenciaturas parceladas.

Tabela 6 – Tempo de Experiência dos Professores-Alunos na Docência da REE/GO

Tempo em Anos	Quantidade	%
Até 8	9	64,30
De 9 a 15	2	14,28
De 16 a 20	1	7,14
Acima de 20	2	14,28
Total	**14**	**100**

Fonte: Pesquisa com professores-alunos, Escola Estadual de Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

A Tabela 7 nos mostra os cursos em que os alunos do Projeto LPPE, que atuam na escola estadual pesquisada, se graduaram.

[46] O último concurso promovido pelo Estado de Goiás para contratação de professores de nível médio (Técnico Magistério) ocorreu no 2º semestre de 1998, e uma das condições para o professor da REE cursar o Projeto LPPE é que ele fosse efetivo da SEE.

Tabela 7 – Licenciatura Cursada pelos Professores-Alunos no Projeto LPPE

Graduação	Quantidade	%
Letras	5	35,72
Pedagogia	3	21,43
Matemática	3	21,43
Biologia	1	7,14
Geografia	1	7,14
História	1	7,14
Total	**14**	**100**

Fonte: Pesquisa com professores-alunos, Escola Estadual de Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

A Tabela 8 ilustra onde estes professores-alunos atuam quanto ao nível da educação básica na escola pesquisada. Os pedagogos atuam de 1ª a 5ª séries do ensino fundamental, que a partir de 2005 passou a ser de nove anos.

Tabela 8 – Nível da Educação Básica em que os Professores-Alunos Atuam

Nível	Quantidade	%
Fundamental	8	57,16
Médio	2	14,28
Fundamental e Médio	4	28,56
Total	**14**	**100**

Fonte: Pesquisa com professores-alunos, Escola Estadual de Ap. Goiânia, julho/2006 a abril/2007.

Alguns professores-alunos após concluírem a graduação deram prosseguimento a sua formação. Assim, entre os 14 docentes, três cursaram uma especialização ligada à educação, e os demais afirmaram ter intenção de buscar, no mínimo, um curso de pós-graduação lato sensu.

4.3 – O Projeto LPPE em ação: as concepções

Partindo da concepção de educação como "fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta [pela] superação das desigualdades sociais e da exclusão social" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 118), foi

possível apreender as diferentes concepções que os professores-formadores e professores-alunos têm, como um reflexo de sua inserção no contexto sócio-educacional.

4.3.1 – As diferentes concepções dos professores-formadores

As concepções de educação anunciadas pelos professores-formadores foram expressas ora com entusiasmo incontido, ora por um tom de desânimo. Poderíamos interpretar que as concepções manifestadas pelos participantes da pesquisa refletem o quadro político-social em que o país vive. As concepções apresentadas nas entrevistas são amostras da heterogeneidade de conceitos e de posições desse grupo diante das questões educacionais, numa demonstração que os embates travados nas políticas educacionais encontram eco nas concepções que os professores-formadores e professores-alunos expressam.

A discussão das concepções de educação, numa visão coletiva, apresenta-se importante neste estudo, porque permite colocar em evidência a questão da formação docente no âmbito das práticas sociais com as quais o professor vai interagir em referenciais apontados pela escola (CHARLOT, 2006).

Nos dados levantados junto aos professores-formadores, a concepção de educação pode ser agrupadas em quatro blocos: 1º – educação como melhoria de vida; 2º – educação como conhecimento participativo; 3º – educação, em sentido amplo, como instrução que se recebe da sociedade e da família; e, 4º – a falta de clareza de uma concepção de educação.

No primeiro bloco, com apenas um entrevistado, a educação é entendida como possibilidade de melhoria de vida do educando.

> "Educação é a forma de melhorar a qualidade de vida das pessoas através do conhecimento, clareia as pessoas, abre a mente das pessoas pra melhora de vida" (PF3).

Esta concepção de educação responsabiliza aqueles que com ela estão envolvidos, pelo seu desempenho na sociedade, uma vez que determina que a educação, por si só, muda as condições sociais do educando. De acordo com Charlot (2005), para uma análise da sociedade não se pode considerar o valor da aquisição do conhecimento somente em termos de posições sociais, é necessário apreender também as ações que os indivíduos praticam nela para conquistar, manter e compartilhar estas posições, porque os sujeitos não vão à escola apenas para aprenderem. Eles também vão à escola para se prepararem para ocupar uma posição social e melhorar de vida, e é assim que podemos perceber a relação com o saber, logo com a formação.

No segundo bloco, também com um entrevistado, o professor-formador concebe a educação como fator que possibilita o conhecimento participativo.

> "Educação é você tornar o conhecimento participativo para todas as pessoas ou pelo menos pra maior parte delas" (PF9).

O terceiro bloco concebe a educação relacionada à sociedade e à família, em particular. Dos quinze professores-formadores entrevistados, dez (66,67%) expressam essa concepção e sustentam que a educação é concebida como:

> "Pra mim educação é algo que não limita se simplesmente à escola, que está também na sociedade, na família, num todo. As pessoas se limitam muito, quando falam em educação, à escola, eu não limitaria a educação à escola. Eu diria que a educação está muito relacionada à família, à sociedade, à escola, num todo seria um conjunto de ações para que pudéssemos ajudar o ser humano a encontrar o seu caminho" (PF2).

> "Educação é uma formação, em primeiro lugar, que cada um nasce com ela. Vem da cultura, da família, depois parte do convívio social desde criança e na escola seria o fato de aprender e ensinar também" (PF5).

> "A priori o inicio de toda formação do ser humano, do individuo é a educação, então ela tem que ser trabalhada em um contexto onde eles têm uma formação que vai levá-los à consciência de atos, valores e medidas que poderão proceder a formação inicial desse indivíduo" (PF6).

Um dado que nos surpreendeu foi a inconsistência nas argumentações de três (20%) professores-formadores na exposição de suas concepções. Assim, o quarto bloco se definiu pela falta de clareza de uma concepção de educação desses sujeitos.

> "A educação hoje: algo que tem me decepcionado muito. Então, eu acredito que ela hoje seja uma decepção" (PF1).
>
> (...) "como posso formular um conceito de educação se ela se transforma a cada dia, a cada momento, a cada instante" (PF4).
>
> "É amplo demais para definir" (PF12).

Ao que parece os professores não conseguiram se expressar com clareza sobre este conceito e que, podemos inferir, isto pode ser evidência de que estão atuando em um curso de formação de professores sem essa definição que lhes deveria servir de norte na prática cotidiana. Esta indefinição, possivelmente, poderá influenciar a prática docente daqueles que hoje são alunos deste curso de formação, uma vez que, de acordo com Silva, K. (2001, p. 33), não se muda uma prática apenas mudando a idéia, ou a forma com que ela se apresenta, é preciso que a prática gerada por essa idéia seja transformada, "só assim há transformações na realidade, por meio da unidade do interpretar e do agir, este último é o que pode determinar uma nova consciência e nunca a consciência determinar apenas por si mesma, uma nova ação".

A indefinição ou não clareza de um conceito sobre a educação no discurso dos docentes que lidam diretamente com a formação de professores que atuam na educação básica, pode oferecer indícios de que os modelos de cursos para a formação de professores padecem da falta de uma estrutura organizacional alicerçada em bases teóricas sólidas, que proporcionem a formulação de concepções essenciais sobre a educação.

Como a proposta do Projeto LPPE é formar os professores que já atuam na educação básica, isto implica, portanto, mudar a prática dos professores-alunos. Podemos refletir com Brault (1994) que, tomar a atividade docente como profissão implica, consequentemente, que o aprendizado dos docentes exigirá análise e utilização de saberes científicos, sedimentados na base de conhecimentos. Para este autor o que caracteriza a profissionalização de uma atividade é "a passagem de um procedimento intuitivo para um procedimento racional" (BRAULT, 1994, p. 43). E que uma das marcas características desta evolução seria a passagem de uma atitude "intuitiva e artesanal" para uma abordagem "mais sistemática e mais racional" tendo como referência um quadro teórico de conjunto. Estes princípios, voltados para a atividade de ensino, pressupõem que o professor seja um profissional com formação de nível superior, capacitado a dominar saberes teóricos com base nas ciências humanas, porque

eles estão na base de sua intervenção profissional, e a universidade é o lugar natural para esta profissionalização (idem, ibidem).

A indefinição ou não clareza de uma concepção construída sobre o tema, também se repete quando da indagação sobre o que é "formação de professores". Dos quinze professores-formadores entrevistados, oito (53,34%) apenas descreveram o que tem sido o Projeto ou não conceituaram sobre o que é formar um professor. Os entrevistados PF10, PF14 e PF15 não responderam a esta questão. E aqueles que responderam se referem à formação como um processo ligado ao contexto educacional, à valorização do professor, à formação continuada, á política educacional vigente, ou seja, formação como um atendimento imediato da prática.

> "Eu acredito que seja mascarar, também, uma realidade escolar. Uma realidade do que a gente tem vivenciado na escola do ensino fundamental e do ensino médio" (PF1).
>
> "A formação é um projeto mais amplo. Eu acredito que enquanto os professores não forem valorizados financeiramente fica complicada esta questão de formação de professores. Porque eles acabam tendo o pior: pior momento, grandes dificuldades. Então, enquanto a gente ficar no discurso não vai resolver muita coisa, não" (PF9).
>
> "Esse termo é um pouco difícil de definir uma vez que o professor está sempre em formação. Mas eu vejo a LPPE muito benéfica, que veio trazer como se fosse uma luz no túnel para muitos que não tinham oportunidade de estar procurando se qualificar" (PF2).
>
> "Esse curso, inclusive, de formação de professores da UEG foi um curso emergencial, no início muito criticado, muito debatido, e pra mim que trabalhei nele, que convivi desde 2001 até 2006, eu me questionava muito até que ponto havia essa formação de professores ou se era simplesmente uma entrega de diplomas pra normatizar os professores já efetivos" (PF3).
>
> "Eu vejo a parcelada numa outra perspectiva, não uma questão de formar os professores que já estão em sala de aula, mas de dar uma oportunidade desses professores de ter uma educação contínua. Porque muitos, no momento em que fizeram o magistério pararam. Chegaram na instituição para exercer o ofício de professor e pararam no livro didático (PF4).

Os professores-formadores trabalham com a formação docente, entretanto, para mais da metade deles faltou argumentos para expor seu entendimento do que pode ser (deveria ser ou é) um curso que se propõe formar professores.

As respostas deles refletem realidades distantes das reflexões de Silva K. (2001) para quem a formação docente busca orientar-se na unidade teoria e prática, *a práxis*

revolucionária, porque é vista como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, com finalidade de se alcançar a autonomia e a emancipação dos envolvidos neste processo. E, portanto, promover mudanças nos sujeitos aprendizes, seja da educação básica ou superior.

As demais argumentações quanto à formação puderam ser agrupadas em três categorias: formação como preparação para o mercado; formação como adequação à lei; e, formação como base teórica para a prática.

A formação do professor como preparação para o mercado "formar um professor seria colocar uma pessoa nova na sociedade, no convívio, no ajudar, no contribuir, no aprender também" (PF5), como afirmou um dos professores-formadores, reduz o potencial dos cursos de formação a uma qualificação técnica, não considerando que a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional (SCHEIBE, 2002), e fortalece a idéia de profissionalização como atendimento às demandas do mercado desqualificando a profissionalização docente no país. O que contraria toda a luta do campo educacional contra a tecnificação da profissão docente. Porque, para essa autora, o professor com formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa é uma exigência cada vez mais necessária para o desenvolvimento da profissão docente alem disso, Leda Scheibe (2002) também considera relevante a epistemologia da prática profissional, nos alertando para a natureza dos conhecimentos em questão numa profissionalização.

> O movimento dos educadores tem defendido, neste sentido, que a preparação para a docência, na formação de todo educador, deve ser uma dimensão intrínseca, entendendo-se a docência como ato educativo intencional (SCHEIBE, 2002, p. 58).

O que se contrapõe ao processo de desprofissionalização instalado no país no início da década de 1990. Segundo Rodrigues (2002, apud. OLIVEIRA, D., 2004) há uma tendência para a desprofissionalização que está assentada naquilo a que se pode chamar de mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja essa perda para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais de formação técnico-profissional. E diante de tantas novas exigências e de perda de espaço profissional, as reformas em execução desde o final do século XX tendem a retirar dos professores a autonomia, entendida por Dalila

Oliveira (2004), como meio de participação na concepção e organização de seu trabalho.

Dois professores-formadores afirmaram que formação de professores é adequação à lei, numa referência somente ao Projeto LPPE, sem ampliar sua compreensão de que a formação de professores é o momento de aquisição de conhecimentos que promovem a profissionalização do profissional da educação, seja nos cursos do Projeto ou nos demais espaços de formação, outras faculdades, outros projetos. Estes professores, que participam da formação dos professores que já estão em serviço, reconhecem que a formação é importante para o desenvolvimento profissional e para a valorização do docente, embora não aprofundem a questão da profissionalização.

> "Na visão do Estado, não é só do Estado é da LDB, a formação do professor foi justamente para tirar o professor daquela estagnação do conhecimento, pois muitos professores vinham do magistério e não se desenvolveram, não se interessaram, não tinham oportunidades" (PF8).
>
> "É um projeto que veio para valorizar o professor" (PF13).

Numa provável reflexão sobre a perspectiva implícita na legislação desses cursos de formação de professores do Projeto LPPE, que se configuraram como cursos de caráter técnico-profissional, voltados para a formação do tecnólogo do ensino, que de acordo com Veiga (2002) se caracterizam como intimamente ligados ao projeto de sociedade global e de políticas neoliberais e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica, que condiz com esta sociedade. Que este modelo de formação é, ainda, parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, que se desenvolve sob as orientações que advém do Banco Mundial, e que este propõe modelos de formação que se baseiam na ênfase da 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" (VEIGA, 2002, p. 71). E, ainda, "está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista" (Idem, ibidem).

Este modelo de formação vem sendo há muito combatido pelos pesquisadores da área (BRZEZINSKI, 1999, 2003; FREITAS, 1999, 2002; e, VEIGA, 2002), pois ele

favorece a manutenção do *status quo* e a manutenção da desvalorização/ desprofissionalização docente.

Os demais entrevistados (quatro professores-formadores) concebem a formação de professores como momento de aquisição da base teórica para a prática.

> "É formar indivíduos conscientes, críticos, dentro de uma prática pedagógica e teórica" (PF6).
>
> "A formação de professores, eu acredito, que é... Aquele professor vai vir pra sala, aquele que já está em sala de aula, vem em busca da teoria e do conhecimento. Ele vem se revestir de teorias pra poder levar para sala de aula e unir à prática que ele já tem, pra daí, então, ele poder melhorar suas aulas, pra ele poder crescer e ajudar seus alunos crescerem, também" (PF7).
>
> "É o momento de se adquirir a teoria daquela prática que o professor traz consigo" (PF11).
>
> "O programa veio para dar a fundamentação teórica àqueles professores que já tem vários anos de pratica, mas não são formados" (PF12).

Essa concepção, à primeira vista parece a mais "adequada", porém formação apenas como busca da teoria para se aplicar à prática fortalece a dicotomia entre teoria e prática. Tal concepção da prática como simples aplicação da teoria tem sido discutida por muitos pesquisadores da área que, como Sacristán (1995), consideram a sua dimensão cultural e a sua valorização como espaço de construção de saberes. Para este autor o professor não define a sua prática e sim o papel que nela ocupa, porque é através do seu desempenho que se dissemina e efetiva as múltiplas determinações advindas dos contextos em que participa. "A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos" (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

De acordo com estudos realizados por Kátia Silva (2001) a formação de professores passou por diferentes etapas até os dias atuais. Num primeiro momento imperou a primazia da teoria; num segundo momento, a elevação da primazia da prática. Neste ciclo, está no ideário popular que essa "a associação entre teoria e prática pode ser feita mediante a *capacitação em serviço*, conceito bastante distinto do de formação, pois *capacitar* significa *tornar capaz de*, através do *aprender fazendo"* (SILVA, K., p. 88, grifos no original).

Para a autora, o conceito de capacitação remete o campo da formação ao imediato e ao saber fazer, isto favorece o estabelecimento de formação com um caráter técnico instrumental, inviabilizando qualquer possibilidade de unidade entre teoria e prática, porque "o capacitar, o fazer bastam-se a si mesmos, levando o sujeito a permanecer numa atitude acrítica em relação à prática e a perder a capacidade transformadora" (Idem, ibidem), uma vez que, no bojo desta concepção, o sujeito em formação não estabelece a unidade do conhecimento do cotidiano com a reflexão sobre a prática e o estabelecimento de objetivos que proporcionem sua transformação, sobretudo, porque, "a idéia de capacitar em serviço está atrelada a orientações internacionais, de caráter neoliberal que visam à economia nesta formação" (Idem, ibidem), e, conseqüente, adequação ao perfil traçado, para os formadores da educação básica, pelos organismos multilaterais como Banco Mundial e UNESCO já discutidos, neste trabalho, no capítulo um. Assim podemos considerar que pensar a formação restrita ao municiamento teórico para aplicação na prática não proporciona a formação do professor como agente social.

Argumentando a favor da formação do professor como agente social, Veiga (2002, p. 91) critica as múltiplas perspectivas de formação de professores que a concebem "como determinista, acrítica, incapaz de produzir conhecimento profissional" e que, portanto, são aqui denunciadas, para que possam se reconfigurar e gerar novas concepções, na perspectiva da formação do professor como agente social, do trabalho pedagógico, por isso mais concretas, que o docente exerce ou exercerá. Sendo assim, nos aliamos às idéias desta pesquisadora, criticando e rejeitando a perspectiva de formação do professor da educação básica pela "ótica do tecnólogo de ensino" (VEIGA, 2002, p. 91).

A concepção do professor como agente social é adotada aqui como um caminho possível para se chegar à democratização da educação, efetivamente, para todos sem a necessária contrapartida econômica dos sujeitos educados, mas, tão somente, sua inserção no mundo social com qualidade de vida e livres para se posicionarem ativamente diante das questões econômicas, políticas, sociais e educacionais.

O professor formado como agente social proporciona o fortalecimento do vínculo entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações (VEIGA, 2002). Segundo esta autora, a formação docente é complexa

e tem caráter inerentemente político pondo em questão as "formas de racionalidades caracterizadas pelo pensamento instrumental", portanto, acrescenta a autora, uma formação profissional orientada por aquele princípio tem por base o processo de profissionalização docente uma vez que visa à formação de professores para o aprimoramento das condições do exercício da profissão, promovendo a progressão funcional e salarial nos quadros do magistério público.

Na perspectiva do professor como agente social "é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação" (VEIGA, 2002, p. 86). O que se contrapõe ao que Shiroma; Evangelista (2005) denominam de proposta oficial de profissionalização docente. Para a autora a proposta oficial não visa o aprimoramento da categoria de professores e sim sua segmentação e desintelectualização. A profissionalização neste modelo, conjuga-se à nova ideologia que se dissemina no campo educacional, o gerencialismo do ensino por meio de competências e habilidades cognitivas sob a avaliação da qualidade total economicista. Esta associação visa modelar novos perfis profissionais de educadores definidos como tecnicamente competentes e inofensivos politicamente.

Entre os professores-formadores, a concepção de professor foi diversificada e, por isso, foi organizada em seis grupos. O primeiro grupo se assemelha em torno da opção por não formular direta ou indiretamente à questão, este foi o caso de PF7:

> "Eu te falei no começo que todos nós ensinamos, todos nós somos professores, mesmo não tendo formação alguém ensina alguma coisa pra alguém. Eu não tenho uma palavra que te define o que é ser professor!" (PF7).

Este professor-formador assume não ter uma concepção sobre o que é ser professor porque, para ele, todos são professores numa compreensão do campo educacional como espaço para atuação de qualquer cidadão que se interesse pelo ensino, provavelmente em coerência ao proposto pela legislação brasileira – LDBEN, artigo 63 "Os institutos superiores de educação manterão: II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica" (BRASIL, 1996). E, que Loureiro (2001) critica, por entender que da forma como a lei estabeleceu foi ampliada a possibilidade de ingresso dos portadores de

diplomas de graduação (bacharéis) nos programas de formação pedagógica para aquisição do diploma de licenciados. De acordo com a autora, isto tem descaracterizado tanto as licenciaturas como também a formação de professores. “A concepção presente nessa proposta é de que qualquer profissional pode ser educador ou professor” (LOUREIRO, 2001, p. 65).

E os professores-formadores PF14 e PF15 optaram por não considerar esta questão, logo não formularam um conceito. Não sabemos os motivos, mas talvez não tivessem clareza sobre sua concepção de professor, o que nos levou a questionar, que “perfil” de docente esses professores-formadores estão ajudando a formar e ainda, se essa falta de uma compreensão do que é ser professor estaria refletindo o modelo de formação adotado, o formato parcelado. Brzezinski (2003, p. 155) faz crítica ao artigo 61 da LDBEN pela,

> Adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores como capazes de habilitar o professor. Isso poderá ser interpretado de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes.

Esse tipo de projeto parcelado, que se pode classificar como um modelo aligeirado dos cursos de formação de professores, é criticado por não possibilitar o aprofundamento necessário para a construção do professor crítico, atuante e capaz de promover, com qualidade, o ensino-aprendizagem dos educandos. O que ratifica a concepção de formação do professor como tecnólogo.

Veiga (2002) denuncia que a formação do tecnólogo do ensino é agravada com a redução do tempo do estágio curricular. Para ela, na formação do tecnólogo do ensino, a dicotomia entre teoria e prática acentua-se com o uso da redução do estágio curricular no caso de alunos em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica – como ocorreu no Projeto LPPE. E, ainda, evidencia que, esse mecanismo de diminuição das chamadas “aulas práticas” segmenta a formação de professores em opostos, sobretudo provocando o aligeiramento da formação, modelo este rapidamente adotado por instituições não comprometidas com a qualidade do ensino. Portanto, este “modelo de formação dissocia o indissociável, formando um profissional eminentemente prático” (VEIGA, 2002, p. 77).

Talvez pudéssemos ver nessas características uma explicação para as dificuldades de alguns professores-formadores em conceituar aquilo que ele é, portanto, um profissional que não consegue conceituar o que é, o que faz, a sua profissão, ou seja, a sua identidade profissional.

O segundo grupo se organiza em torno das respostas de três (20 %) professores-formadores. Estes expressaram suas concepções de professor como àquele que lida com a diversidade da realidade em que vive e das exigências do mundo legal. Entre eles, PF1 argumenta sobre a relação entre formação, concepções e as novas exigências sociais que são requeridas do professor:

> "Hoje, é estar lidando com muitas diferenças sem estar preparado pra essas diferenças, e isso não é o que está sendo proposto nem pela universidade no projeto parcelado, e eu percebo que a educação tem sempre um fundo muito teórico e que isso não tem passado o que nós temos vivido dentro da sala de aula" (PF1).

O PF3 expõe as mutações porque passa a concepção de professor de acordo com as novas exigências sociais, com as rápidas mudanças da contemporaneidade e a educação consumida pela dinâmica do tempo:

> "Eu vejo assim, existe um termo já muito comentado que hoje o que mais se vence chama educação, porque o que a gente viu ontem já está ultrapassado, já existe uma nova forma, então o professor tem que estar em constante atualização e renovação dos seus métodos e conhecimentos" (PF3).

E PF6 destaca os desafios da profissão frente à desvalorização da mesma:

> "Atualmente há uma desvalorização muito grande. O profissional de educação se esbarra com desafios. Acredito que esse novo profissional do século XXI está atribuindo esse desafio a essa formação. Temos transtornos, mas nós também temos vários outros focos como a tecnologia que nos auxilia" (PF6).

O terceiro agrupamento de argumentos expressos pelos professores-formadores fez emergir outro dado: a visão do que é ser professor traduzida como aquele que doa, por ser considerado um parente do educando.

> "Ser professor eu creio que seja mais do que qualquer coisa. Se nós pegarmos a perspectiva da nossa família é como se fosse um pai, uma mãe pegando você pela mão e conduzindo para um caminho, então ser professor é uma coisa muito importante e ao mesmo tempo muito difícil na nossa realidade" (PF4).

> "Ser professor hoje, diante de tantas mudanças, diante de uma educação familiar diferente, seria, além de ensinar, doar. Contribuir para a formação do aluno, doar as capacidades que você tem. E a própria sociedade, a própria experiência em sala de aula nos leva a tomar essas atitudes, porque quando você escolhe, você determina que eu sou professor eu já tenho que partir do principio que "eu vou doar". É igual ser mãe: metade mãe, metade eu, pessoa; metade professora na sala de aula, metade pessoa, às vezes até inteira professora em determinadas situações" (PF5).

Nesta concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado destrói-se a possibilidade da construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência do profissional da educação.

Adotar esta concepção pode contribuir para provocar a desvalorização da profissão docente, porque aquele que doa não cobra, uma vez que é considerado da "família". Para Brzezinski (1986), a contradição entre o destaque dado ao papel do professor e sua insignificante valorização social tem se evidenciado na história da profissão docente. Diante desta contradição, paulatinamente, vai se configurando no ideário popular que o magistério não estabeleceu como profissão de "primeira classe", o que gera, consequentemente, desvalorização e baixa remuneração dos profissionais da educação, como conseqüência dessa realidade sócio-econômica, o curso de formação de professores também é tratado como de "segunda classe". Para a autora, este quadro é agravado ainda mais pelo fato de que "a escola, ampliada em suas funções sociais, não cumpre adequadamente o seu papel de preparar o professor competente e comprometido com o ato de educar" (BRZEZINSKI, 1986, p. 206).

Sendo assim, essa desvalorização não será superada se os formadores dos professores da educação básica seguir compreendendo que ser professor é se colocar no papel de *mãe*/*pai*, *família*, no sentido estrito dos termos. Para três (20%) professores-formadores o professor é o detentor do saber.

> "Ser professor é ter o privilégio de estar à frente ajudando o ser humano a encontrar novos rumos pra sua vida em todos os anglos" (PF2).
>
> "Acredito que ser professor é aquele profissional que se dedica em tempo integral ou parcial a estar ministrando conhecimentos de vários modos pra pessoas, crianças ou adultos. O professor é isso, aquele que encaminha o conhecimento a determinadas pessoas" (PF9).
>
> "É aquele que ensina o outro porque tem o saber, e assim dedica o seu conhecimento aos alunos" (PF13).

Portanto, um profissional seletivo e privilegiado por poder "oferecer" o conhecimento a outros. Esta concepção pode ser caracterizada por uma visão reducionista do papel do professor. O ser professor necessita se pautar por objetivos de aprendizagem que comporão as capacidades profissionais esperadas no exercício da profissão docente. Para Noronha (2002) o professor é o mediador ativo e crítico na permanente tarefa de reinterpretar os conhecimentos históricos acumulados pela humanidade e produzir novos, sendo assim, não pode ser qualquer profissional, em especial aqueles com a formação aligeirada, que desempenharão esta tarefa.

A crítica que esta autora faz, a esse professor de formação descaracterizada, é em favor de uma educação que conte com profissionais qualificados e da democratização dos conhecimentos. Mas, ela reconhece que há um problema entre o que é necessário para que haja esta democratização e o que vem sendo colocado em prática pelo poder público no que se refere à formação de professores. O professor de formação ampla se torna oneroso para os cofres públicos e, ainda, "não interessaria um professor crítico para os organismos encarregados de elaborar as diretrizes para os países pobres" (NORONHA, 2002, p. 118).

Entre os professores-formadores, PF10, o único mestre em educação entre os entrevistados (os outros dois professores-formadores com título de mestre são das áreas de história e de medicina), se expressou argumentando sobre as dimensões que compõem a identidade do professor. Para ele o "professor é um profissional completo, composto por três dimensões: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo" (PF10).

O último grupo de concepções se assemelhou em torno do entendimento do professor como um profissional da transformação. Porém, limitada somente à

transformação do sujeito aprendiz e não abarca a transformação, também, do próprio docente, da sociedade, do conhecimento, da educação.

> "Ser professor hoje, é ter o interesse de transformar onde vive, aquele indivíduo grosseiro, sem conhecimento (grosseiro não no sentido de brutalidade), diria assim, aquela pedra bruta em pedra polida. Que é obrigação do ser humano é ser polido. O ser humano tem por obrigação crescer e se polir, se lapidar. Então, se tem um profissional que ajuda nisso aí, nada mais justo que esse profissional, que é o educador, que é o professor... Porque não é só ser o professor ele tem que ser o educador pra poder orientar e encaminhar os indivíduos, os gêneses do processo do ensino dos alunos, dos acadêmicos pra essa lapidação" (PF8).
>
> "O professor é o profissional que auxilia na transformação dos seus alunos, através do conhecimento" (PF11).
>
> "É ser capaz de transformar o ser humano por meio do ensino. É ver no seu aluno o potencial de mudar através da aprendizagem" (PF12).

Esse potencial de transformação do aprendiz é possibilitado pelas relações sociais porque estas são vistas como elemento gerador da natureza humana. De acordo com Genivaldo Silva (2002, p. 23) "À medida que reconstrói o meio social em que vive e atua, o homem é também reconstruído por essa nova realidade". E, para este autor, é somente por meio das suas relações com outros sujeitos, com outros "seres-situados-no-mundo", que é possível a ação humana, de maneira que a formação é característica por sua capacidade de possibilitar ao educando criar, transformar a sociedade, como meio para a realização humana.

4.3.2 – As diferentes concepções dos professores-alunos

Os professores-alunos dos cursos de graduação do Projeto LPPE foram indagados também sobre as concepções que tinham sobre a educação, a formação de professores e o professor. Dos 14 professores-alunos entrevistados, sete (50%) conceituaram o que é educação de maneira vaga.

> "Educação é tudo na vida" (PA3).
>
> "Hoje a educação está sendo só espaço, porque quando eu estudei era para se educar" (PA4).
>
> "Eu ainda não tenho definido o que é" (PA5).

> "É tão angustiante o que a gente está vivendo na educação que fica difícil defini-la. Está faltando algo por parte do governo, acho que é a essência, um cuidado maior" (PA8).
>
> "Educação é a base de tudo, porque é através da educação que surgem as oportunidades na vida, os conhecimentos que as pessoas têm, até mesmo a convivência" (PA9).
>
> "Educação é um todo" (PA10).
>
> "Educação para mim agora é importante. Porque eu vejo as dificuldades que os pais têm, as nossas crianças cada vez mais desviando do caminho certo. Então, o ponto de partida para elas é a educação" (PA14).

A dificuldade de uma conceituação teoricamente consistente, que encontramos inicialmente no próprio Projeto e até nos professores-formadores, pode ter refletido na dificuldade de formulação de uma concepção de educação pelos aprendizes do Projeto LPPE, sem argumentos suficientes para caracterizá-la. O fato dos formandos não terem a elaboração conceitual do que é educação pode vir a favorecer o enfraquecimento da própria classe dos docentes, num movimento que contribui para a sua desprofissionalização.

O Projeto concebe a "educação como prática social" (SEE/UEG, 2000, p. 26), o que inclui, segundo o exposto no texto do Projeto, a participação no projeto pedagógico da escola em que o professor-aluno está inserido, numa visão global do sistema educacional. Mas os cursos não parecem trabalhar com os professores-alunos essa concepção, mesmo porque, como já exposto anteriormente, os professores-formadores também não expressam essa concepção e não poderiam trabalhá-la com os alunos uma vez que nenhum dos entrevistados deixou transparecer, em suas respostas, de que compreendem a educação como uma prática social.

Os documentos do Projeto LPPE (SEE/UEG, 1999, 2000, 2001, 2003a; UEG, 2001b; SEE, 2000b) apresentaram, ainda, outro conceito de educação como norteador do programa, mais complexo que a educação como prática social, que em nenhum momento esteve presente nos discursos dos professores-alunos, como nas concepções formuladas pelos professores-formadores. Educação, nos documentos, entendida como "interação entre sujeito epistêmico e objeto de conhecimento, que considera o conhecimento como resultado de um complexo processo de construção e reorganização, numa perspectiva auto-reguladora, em que o sujeito cria significados para suas ações sendo, na escola, o professor o mediador deste processo" (SEE/UEG, 2000, p. 23).

Aqui, pode-se ainda verificar como as premissas desse Projeto parecem distantes da compreensão e da prática de seus executores.

O percentual de 50% de professores-alunos formados (ou em formação) como profissionais da educação sem a clareza de uma concepção do que é educação é um dado que revela o despreparo desses para assumir a profissão docente em razão de uma formação precária e precarizada que foi ofertada pelo Estado aos professores leigos. Essa fragilidade na elaboração de uma concepção de educação poderá estar contribuindo para fazer emergir um professor que não poderá identificar-se com sua profissão.

> "Houve uma corrida muito grande de pessoas que às vezes desacreditavam na educação" (PF8).
>
> "O projeto em si foi muito bom, mas depois com as outras turmas ele deu uma caída, relaxaram muito" (PA11).
>
> "A nossa formação foi uma coisa mais ou menos imposta. A gente estava na sala de aula, não tinha formação, e para estudar na UEG tinha que ser nos sábados, naquela correria. Disseram que se a gente não pegasse aquilo ficaríamos para trás e tinha que correr" (PA12).
>
> "Nesse projeto a questão era política, e nas faculdades faltaram laboratórios, material didático, e por mais que o aluno tivesse interesse, por mais que ele já fosse um profissional que já estava atuando, não me sinto com base para competir com outro aluno que estudou numa faculdade que tinha laboratório, que tinha mais tempo para as disciplinas" (PA13).

Estas afirmações contradizem suas declarações posteriores, sobre formação de professores e, consequentemente, sobre o professor, porque sendo esses três conceitos diferentes dimensões de um mesmo prisma, o entusiasmo de uma resposta não encontra reflexo em outras. Sobre a educação dois professores-alunos a conceberam como a "evolução da vida", numa referência às etapas de desenvolvimento biológico do educando.

> "Pra mim, educação é a evolução da vida, a vida acontece a partir da educação. Os bebês nascem e já começam a ser educados, e essa educação vai fazendo efeito ao longo da vida" (PA7).
>
> "Educação é a célula mestre da sociedade" (PA11).

Um professor-aluno entende que a educação é o agente formador.

> "Educação é a base de todas as outras profissões, é o agente formador do ser humano nas questões sociais como cidadão" (PA13).

Esta compreensão de educação anuncia uma visão menos restrita do campo educativo, proporcionando a democratização dos conhecimentos acumulados historicamente. O último agrupamento de respostas sobre o que é educação, que somou quatro professores-alunos, concebe-a em sentido amplo.

> "Hoje, para mim, educar é muito mais além do que só transmitir conhecimento. Educar vai desde transmitir o conhecimento básico do currículo mínimo até mesmo fazer um cidadão, sabe, como se comportar, como agir em sociedade. Não limitando, não impondo cultura para ele de forma nenhuma!" (PA1).

> "É um conceito muito amplo. É um conjunto de valores, de percepções, de concepções que visa formar o cidadão mesmo. Agora, no caso a gente que trabalha com o magistério, a gente também está formando almas, não só desenvolvendo o intelecto nem nada, mas a gente ta preparando pra vida mesmo, eu pelo menos acredito nisso" (PA2).

> "Para mim é tudo, abrange muita coisa. É quando você trabalha na formação do ser humano independente de você estar como mediadora do conhecimento, mas de uma forma ou de outra você intermedia a questão afetiva" (PA6).

> "Educação é tudo na vida da pessoa. Quando a pessoa é educada, ela tem uma formação, ela não se escraviza, ela toma posse do conhecimento e se sobressai em qualquer lugar, com pensamentos próprios" (PA12).

Pelos dados que obtivemos nas entrevistas com os professores-formadores não poderíamos afirmar que a formação teórica foi o que impossibilitou a ampliação do conceito de educação por esses professores-alunos, no entanto, como Pimenta (2002) chama a atenção, a teoria desempenha importante papel na formação crítica dos professores. Para esta autora a teoria teria um papel definido nessa formação que é oferecer a eles a perspectiva de análise para compreensão dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e de si mesmos como profissionais em que se dá a sua atuação, transformando-os através da sua intervenção. Por isso esta autora considera também fundamental o contínuo exercício da crítica sobre as condições materiais pelas quais o ensino ocorre e de que maneira, nestas mesmas condições, são produzidos os fatores de negação da aprendizagem, incorrendo numa progressiva impossibilidade, entre os docentes em geral, de formulação dos conceitos.

De acordo com as respostas dos professores-alunos as concepções de formação puderam ser agrupadas em sete blocos, pois as respostas foram muito distintas umas das outras. Entendendo formação sem muita amplitude, um professor respondeu que formação de professores "É uma licenciatura que tem matérias que são ligadas à área da educação" (PA13), numa relação direta formação-certificação.

Outro professor-aluno conceituou a formação de professores como um estudo dirigido "Eu acredito que seja um estudo dirigido pensando na qualidade do ensino" (PA8). São repostas descontextualizadas que nos remetem à reflexão de Sockett (1987, apud. ELLIOT, 1998) para quem o conhecimento pedagógico não se limita ao simples conhecimento de técnicas que implementará um ideal de ensino, desconsiderando assim o contexto social, político e econômico em que está inserido. Este autor compreende ainda que a sabedoria, o julgamento prático é temperado por um crescente entendimento prático. Por isso a prática pedagógica não envolve apenas uma apreciação da cultura ocupacional de ensino, mas, especialmente, sua localização no espaço social.

A formação de professores também foi concebida como sinônimo de capacitação por três professores-alunos.

> "É uma capacitação maior, no sentido de crescermos mais para passar coisas melhores para os alunos. Porque se ficarmos parado não vamos a lugar nenhum" (PA4).
>
> "Formação de professores para mim é capacitação do ser humano em um conhecimento mais amplo, mais abrangente, com a possibilidade de realizar um trabalho melhor na área específica que você atua" (PA6).
>
> "É dar oportunidade para o professor trabalhar. Assim, capacitá-lo da melhor maneira de trabalhar com a criança, que a cada vez está em níveis diferentes. Quando eu comecei a trabalhar, as crianças eram de um jeito, hoje são diferentes. Então, é estar se atualizando mesmo, para trabalhar com elas" (PA14).

Sacristán (1995) ao trabalhar sobre esse tema chama a atenção para a idéia de que o professor não é um técnico e, também, não é um improvisador, porque ele é um profissional que utiliza o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes, refutando a idéia de capacitação que é mais associada à formação do tecnólogo do ensino, uma vez que capacitar é apenas *tornar alguém capaz* de executar uma atividade.

Aqui também podemos demarcar que os professores não são vistos como intelectuais e como nos adverte Dias-da-Silva (2005) é necessário reconhecer os professores como intelectuais, pois eles são profissionais sujeitos de seu próprio trabalho, portanto, são protagonistas da sua prática pedagógica e, consequentemente, competentes para analisarem a realidade e recriarem alternativas de ação político-pedagógica. Mas, a autora nos adverte ainda que, é imprescindível que eles tenham o suporte dos fundamentos que lhe possibilite essa reflexão, que ainda possam se apropriar das análises e interpretações construídas pelos pesquisadores sobre o universo social e a escola brasileira.

É fundamental que a reflexão do professor implique no compromisso com a transformação dessa sociedade injusta da qual ele e seus alunos fazem parte, na construção de mecanismos que se contraponham à escola excludente e autoritária. Porque, só assim, será possível a construção de uma prática pedagógica democrática e comprometida com o conhecimento historicamente acumulado e valorizado pela humanidade. Três professores-alunos definiram formação como embasamento teórico para a prática.

> "Aperfeiçoamento de um professor que tinha muita prática e pouco conhecimento científico. Uma licenciatura plena te dá base teórica, te dá mais segurança" (PA1).
>
> "Oferecer mais conhecimento a ele para que possa transmitir para os alunos" (PA10).
>
> "Formação de professores é levá-lo a ter consciência do seu papel na sociedade" (PA11).

Estas concepções apresentam a idéia de uma relação dicotômica teoria e prática o que pode estar revelando a valorização de uma em detrimento da outra. Nesta perspectiva, a teoria vem para responder aos problemas imediatos da prática.

Os professores, como afirma Kátia Silva (2001), não podem se privar de uma formação teórica sólida, por meio da qual se compreenda que o conhecimento de uma realidade em sua essência exige a identificação de suas categorias de análise representantes dos fatores que a constituem, das relações dos fatores entre si e destes com os fatores sóciopolítico-econômicos que os estabelecem em um momento histórico determinado. E que todo este movimento só é possível por meio da dialética do campo e

não com uma concepção de prática que apenas remete a problemas imediatos e concretos.

Formação também foi concebida como uma *legalização do dom*, que é inato.

> "Vocação. Se você não tiver vocação não adianta se formar professor, se especializar, você não vai conseguir dar prosseguimento. Para mim vocação é tudo" (PA2).
>
> "Formação de professores é torná-lo apto, porque nem todos podem ser professor, nem todos sabem o que é ser professor porque é um dom, vem de dentro e que vai sendo acrescentado pelos conhecimentos" (PA9).

Segundo estas posições, o professor desde jovem traz consigo o "dom" de ensinar e a formação, em nível superior, é a "legalização", através da licenciatura para que ele exerça essa "vocação". Souza (2004a) chama a atenção para uma questão fundamental na formação de professores que é a formação de concepções do pensamento crítico e criativo e no desenvolvimento da capacidade de organizar diferentes informações e de construir significados, através das quais se desenvolve a identidade do professor. Não por ele ter um dom, ou vocação, mas por ter recebido formação adequada para isto.

Três professores-alunos não formularam um conceito de formação de professores. Ora dizendo que não sabiam: "Não sei te responder sobre isso!" (PA3); "Eu não sei responder isso aí não. Lá nós aprendemos as teorias, foi bom saber que algum pensador há muitos anos já falava sobre o que a gente faz, mas o que é não sei" (PA5), ora expressando que a formação é *somente leitura*: "Formação de professores é somente a leitura. É ele buscar conhecer todas as coisas através da leitura. Depende muito do aluno" (PA12). Ao se expressarem nestes termos, esses professores se colocaram a margem do processo construtivo da formação de professores, por não terem para si uma concepção de formação logo não tem parâmetros para exigir um modelo de formação diferente ou com outra qualidade, isto pressupõe conformismo ou o não posicionamento dentro das discussões sobre sua própria formação.

Na última década do século XX, Guimarães (1997) nos alertou que, não podemos analisar a formação do professor na nossa sociedade, capitalista e dividida em classes, de forma descontextualizada. Porque ao compreendermos o atual momento

histórico como característico da *concentração acelerada do capital*, *transformações tecnológicas bastante radicais*, *massificação de identidade com costumes* e *padrões de consumo globalizados*, a educação, a formação de professores e o papel do professor não poderão ser entendidos de forma a-histórica.

Portanto, essa ausência de concepção pode estar atuando para tornar a compreensão do campo educacional, por esses professores, frágil e criando um grupo de profissionais sem forças para reivindicar mudanças políticas, estruturais e teóricas. Neste sentido, seria importante que os profissionais da educação buscassem uma forma de educar voltada para a formação do cidadão, da construção da sociedade democrática, preservando o respeito a pessoa e suas necessidades básicas como alternativa crítica à desumanização que reina no meio educativo (GUIMARÃES, 1997).

Dos 14 professores-alunos entrevistados, um respondeu que a formação de professores é subsídio para aquisição de conhecimentos (PA7), mas não foi capaz de relacioná-la como processo. Para Veiga (2002, p. 87) "A formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente". Daí a importância de pensar na formação dos professores que já estão no exercício da profissão, aqueles considerados leigos, pensar na sua formação inicial e continuada.

A formação de professores no Projeto LPPE tem um caráter particular, porque é direcionado aos professores em efetivo exercício da profissão nas escolas públicas de Goiás, e por isso mesmo, por se tratar da formação inicial em serviço, pressupõe uma compreensão do processo formativo por parte dos envolvidos – professores-formadores e professores-alunos. Esta formação não poderia ser apenas entendida como certificação de competências, porque isto a reduziria à qualificação técnico-profissional, ou seja, uma formação pragmática, simplista e prescritiva (VEIGA, 2002). Já que nesse caso o professor não é percebido como um intelectual dirigente que trabalha em função do processo de transformação social. Nesta perspectiva, projetos como o LPPE não consideram os contextos sociopolítico, econômico e cultural na formação de professores.

Zeichner, (1974, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA 1998) ainda na década de 1970, já afirmava que na formação de professores há questões que são técnicas, porém paralelo a essas questões outras deveriam ser consideradas, como as

questões morais, sociais, estruturais, sem detrimento de uma ou de outra. Porque a dicotomia entre qualquer uma delas pode induzir ao pensamento de que as habilidades técnicas podem ser desenvolvidas para conseguir objetivos particulares. Se assim fosse, bastaria um treinamento para a aquisição de habilidades técnicas que levariam o futuro professor a "transmitir" um conhecimento.

Esta não é uma característica, no professor, defendida pelo autor, porque para Zeichner, citado por Geraldi; Fiorintini; Pereira (1998), é necessário que o futuro professor tenha, como proposta a ser atingida, objetivos educacionais e morais, que possam ser justificados na sociedade democrática que buscamos: saber por que ensinam, ou seja, os professores precisam refletir sobre os objetivos e as conseqüências do seu ensino desde a sua formação. Não cabe nos cursos de formação de professores qualquer espécie de formação que seja despolitizada ou que não tratem das "questões de eqüidade e justiça social" (Idem, p. 265).

Neste sentido, o Projeto LPPE não teria que se reduzir à certificação e habilitação técnica dos professores-alunos, mesmo que ele se configure como um programa compensatório, pela sua natureza emergencial (SILVA, G., 2002). Porque a reivindicação dos educadores se alicerça na formação e profissionalização docente, "de modo que contemple uma formação de boa qualidade, o desenvolvimento da carreira docente e o pagamento de salário digno a todos os professores" (BRZEZINSKI, 2003, p. 170).

Uma vez que todos os professores-alunos já são, na prática, docentes com experiência de no mínimo oito anos na educação básica, acreditávamos que a concepção de professor fluiria com mais desenvoltura. Mas, ainda assim, três professores-alunos conceituaram apenas vagamente o que é ser professor.

> "É o que eu faço e o que eu sempre vou fazer, porque formei para isso!" (PA3).
>
> "Ser professor é uma coisa maravilhosa. É como se eu estivesse ali para contribuir com o aluno com algo para que ele possa ser transformado" (PA6).
>
> "Para mim é gostar do que eu faço, mesmo. É prazeroso ver a criança se desenvolver, se desabrochar, porque ela chega aqui sem nada. Parece que aos poucos você vai sentindo que ela vai transformando, que vai mudando e para mim é prazeroso" (PA14).

Não seria possível atribuir tal dificuldade a inexperiência profissional, uma vez que eles têm, respectivamente, dez, quinze e vinte e um anos de profissão docente, ou seja, são experientes e em outras questões responderam com argumentos lógicos e coerentes, como pode ser constatado nas argumentações dos mesmos professores-alunos, quando responderam sobre os resultados positivos proporcionados pelo curso que freqüentaram.

> "O curso abriu mais meus conhecimentos, fiquei menos rígido, menos ditador" (PA3).
>
> "Muitas vezes o professor acha que contribuir para transformação do aluno é despejar conteúdo. Eu não vejo assim" (PA6).
>
> "Muitas vezes você está em sala achando que está fazendo a coisa certa, mas quando você entra na faculdade, igual nós, você vê que muita coisa pode ser melhorada. Não que você vai esquecer o que você já fez, já sabe, mas você pode melhorar o nível que você trabalha com os alunos" (PA14).

Assim como entre os professores-formadores, também houve entre os professores-alunos a concepção de professor como sendo parte da família, aquele que desempenha várias outras atividades, além do ensino-aprendizagem.

> "Para mim, ser professor é ser um pouco pai, um pouco mãe, um pouco psicólogo, um pouco amigo, eu acredito que na pessoa do professor estão reunidos quase toda a humanidade, entendeu. Porque na realidade a gente desempenha cada um, um pouquinho, desses papéis na vida do aluno" (PA2).
>
> "A docência transforma o professor numa mãe. Você se preocupa tanto com seus alunos como se fossem seus próprios filhos" (PA10).
>
> "Ser professor é ser mãe, ser psicólogo, é ter amor... Ah! É ser um monte de coisas juntas, um monte de sentimentos que se o professor não tiver não consegue ficar na sala de aula. Você tem que querer e amar muito aquilo que está fazendo" (PA12).

E aquele que doa.

> "Eu acho que é doar. Doar tudo: amor, paciência, compreensão, amizade, carinho. Se não tiver isso você nunca vai ser um bom professor" (PA4).
>
> "Ser professor é tudo. Ser professor é a gente abraçar mesmo a profissão em todos os sentidos, não é só ensinar em sala de aula, vai além dos muros da escola" (PA5).

> "Ser professor é gostar daquilo que faz, é tentar ajudar o outro, é se preocupar não só com a formação do individuo dentro da sala de aula, mas na formação dele como um cidadão fora da sala de aula, no mundo" (PA8).

Esta concepção de professor assume a desprofissionalização do docente, recolocando-o na condição de cumpridor de um sacerdócio, logo o seu reconhecimento social não condiz com o reconhecimento das suas necessidades econômicas. Sobre esse aspecto as reflexões de Revalino Freitas (2000) mostram que para superar as atuais condições em que está a profissão docente se torna necessário a ação estatal e o alto grau de interesse da sociedade, bem como, o compromisso dos professores em se constituir em um profissional que tenha como objetivo a valorização da sua profissão e a da atividade que desempenha no ensino público, ou seja, a profissionalização docente.

Dessa forma, compreender o profissional da educação como um parente do aluno, aquele que doa, enfraquece a luta histórica dos educadores pela profissionalização docente, especialmente porque, segundo Brzezinski (1986) a valorização do profissional da educação só se efetivará com a adoção de políticas para a dignificação do magistério e reconhecimento da amplitude da sua função social. A autora diz ainda que, estas políticas educacionais deverão proporcionar avanços graduais e progressivos rumo ao alcance dos aspectos que estão estreitamente associados, quais sejam: formação e aperfeiçoamento dos professores de maneira adequada à realidade em que vão ensinar; racionalização da admissão de professores e dinamização da carreira do magistério; remuneração condigna; e, redimensionamento das formas de participação do professor.

Outra concepção de professor formulada pelos professores-alunos é a de transmissor de conhecimentos.

> "Para mim, ser professor é educar em ambos os sentidos e de todas as formas possíveis. Eu acho que é transdisciplinar. Eu acho que ser professor é ensinar de todas as formas, e principalmente é a trava que o aluno tem" (PA1).

> "Ser professor é ser a pessoa que consegue passar conhecimentos de forma agradável, de forma útil" (PA9).

O PA1 fala de um conceito "transdisciplinar" para caracterizar o professor sem, contudo, esclarecer o que compreende por este termo, e o PA9 se sustenta nos conceitos

que fundamentam o tecnicismo, concebendo o docente como aquele que domina técnicas de transmissão de conhecimentos. Neste sentido aproxima-se do que Almeida (1999, p. 255) identifica no professor como um tecnólogo do ensino, transmissor de conhecimentos, aquele que "sabe fazer uma série de coisas, mas precisa que lhe apresentem o que e como fazer. Ou seja, ele é o transmissor de um saber produzido no exterior da profissão".

Entre os professores-alunos, o professor é considerado também um mediador. Esta concepção, muito difundida, parece estar de acordo com o papel que o professor deveria desempenhar na educação. Porém, ele não é formado (ou não deveria ser) somente para mediar aprendizagem/conhecimento. Porque se ele se conforma apenas em mediar conhecimentos, ele deixa de ser produtor de conhecimentos, ou seja, não se constitui um agente social.

Noronha (2002) critica a ênfase na formação do professor que saiu do ensino para a aprendizagem e do formar para o treinar, porque o professor seria apenas um mediador, o que caracterizaria um novo tecnicismo, modelando um novo tipo de ensino que agora estaria centrado no aluno e nas tecnologias que favorecem as redes de educação a distância, nas quais ele navega e acessa um volumoso estoque de informações disponíveis, a qualquer momento via internet, de modo, supostamente democrático e, assim, o professor vai compondo seu *arsenal* de informações.

Mais do que um mediador o professor também deveria ser entendido como um intelectual, que se constitui na produção de idéias e nas práticas profissionais nos diferentes contextos sociais. A sua função social é de natureza eminentemente política, portanto se considera o professor um "intelectual orgânico". Este, portanto, é um profissional que está concretamente ligado a uma política social que contemple o bem comum entre os seus pares, que, nesta discussão é a categoria dos docentes, como professor, mas também como alguém que participa do movimento político concreto. Isto é um grande desafio para os profissionais da educação, diante das condições de formação em que se encontram os professores (SILVA, G., 2002).

Entre todos os entrevistados (professores-formadores e professores-alunos) somente um respondeu que: "O professor tem que ser aquela pessoa que forma o cidadão crítico, consciente, que está interagindo com o mundo" (PA13), ou seja, este

professor-aluno concebe o professor como um agente formador e transformador da sociedade (VEIGA, 2002).

O professor concebido como um agente social é um professor sujeito do seu conhecimento, mediador, reflexivo, pois ele participa ativamente das transformações sociais e políticas da sua profissão. Nessa concepção é que buscamos a definição, ou mesmo a reconfiguração, do papel do docente diante dos objetivos constituintes do profissional da educação como agente social, com a perspectiva de que o professor, com amplo conhecimento pedagógico e político, "atue como profissional comprometido com a educação, no sentido de formar cidadãos críticos, capazes de lutar por uma sociedade mais democrática e mais justa" (SANTOS, C., 2002, p. 157), deixando o professor de ocupar o papel de coadjuvante para se tornar o dirigente da sua vida profissional, inserido em um contexto mais amplo de educação.

4.4 – Em busca do professor reflexivo

O grande mote do Projeto LPPE, naquilo que se refere às concepções adotadas para se formar o professor do presente século, é a adoção do conceito de professor reflexivo. "A formação inicial oferecida aos professores-alunos nos cursos da 'parcelada' valoriza as novas tendências investigativas, voltadas para modelos do professor reflexivo" (SILVA, G., 2002, p. 94). Defendendo a idéia de que a reflexão oferece aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes da validade das suas práticas como aprendizagem para se alcançar os objetivos estabelecidos.

A justificativa para se adotar, no Projeto LPPE, a concepção de professor reflexivo se revelou como mais apropriada para se formar o professor em serviço, ou seja, o professor que já tinha a experiência prática. Reconhece-se, com a opção pela concepção do professor reflexivo, que há em todo professor a potencialidade para ser

reflexivo, entretanto, não se pode adotar este discurso sem dar ao professor condições materiais, sociais e teóricas para que isto se efetive no cotidiano do professor.

> Adotar este discurso sem observar suas mediações é aderir a um projeto de formação aligeirado, que fala num professor reflexivo, mas não fala das condições materiais para sua função. O ponto de partida para o concreto abstrato é o concreto vivido e é nele que as mudanças devem ocorrer. O que se denuncia aqui é a confusão da retórica que se faz presente através da ideologia neoliberal (SILVA, K., 2001, p. 137).

Porque podemos indagar: o professor, uma vez formado para a reflexividade, que condições ele tem para refletir? Que tipo e de que qualidade tem sido a reflexão realizada pelos professores-formadores e proporcionada aos professores-alunos? E as reflexões feitas pelo professor passam a fazer parte da conscientização dos desdobramentos sociais, econômicos e políticos do ato educativo?

4.4.1 – Formar o professor reflexivo: o que os professores-formadores dizem sobre isto?

Outra concepção pesquisada se refere à adoção da teoria do professor reflexivo como base de sustentação teórica do Projeto LPPE. A concepção de professor reflexivo não aparece nas formulações dos professores-formadores à questão *O que é ser professor?*, mas quando indagados sobre a proposta dos cursos de licenciatura formar o professor reflexivo, treze (86,65%) deles concordam que é necessário formar o professor reflexivo e que os cursos de LPPE vêm formando este profissional. Somente um (6,67%) não acredita que se possa formar um professor reflexivo e disse: "Não! Não!" (PF8). E outro, acredita na formação do professor reflexivo, porém, não no modelo de cursos como as parceladas: "No sistema que nós estamos é meio complicado" (PF9).

Na Proposta de Formação Inicial de Professores (ProFIP), elaborada pela SEE (2000), e nos projetos dos convênios SEE/UEG, a adoção da concepção de formação de professores como um profissional reflexivo é explicitada e norteia os objetivos dos cursos de formação. Porém, a partir da constatação que fizemos sobre a ausência de uma concepção de professor reflexivo nos discursos dos professores-formadores ou o desconhecimento das teorias pelos formadores, nos levou a formular outra questão "Conhece o projeto (documento escrito) no qual trabalha?", e as respostas foram esclarecedoras. Dos quinze professores-formadores entrevistados, dez (66,67%) não conhecem o documento que norteia o Projeto LPPE no qual trabalham como formadores.

> "Não, não conheço!". (PF1).
>
> "O documento em si, não!" (PF2).
>
> "Em 2002 eu tive um acesso rápido a ele, e como todo curso ele passa por modificações. Então eu não posso dizer para você como seria esse documento hoje" (PF4).
>
> "Não conheço! Não tive oportunidade de pegá-lo" (PF7).
>
> "Não!" (PF8).
>
> "Não!" (PF9).
>
> "Não!" (PF10).
>
> "Não, ainda não!" (PF11).
>
> "Não!" (PF14).
>
> "Até agora não!" (PF15).

Ao não conhecer o referencial teórico que norteia o projeto em análise, os professores-formadores não estão preparados e nem motivados para trabalharem tais conteúdos. Portanto, o objetivo proposto de se formar o professor reflexivo, fica comprometido.

Parece ser na argumentação da possibilidade de os cursos do Projeto LPPE formar o professor reflexivo que emergem as contradições e disparidades que ficam ocultas nos documentos. Mesmo não conhecendo o projeto e não conceituando o professor como sendo reflexivo, até serem indagados, treze (86,65%) professores-formadores afirmaram estar formando o professor reflexivo. Este dado nos revela o

quanto é irreal a adoção da base teórica do projeto pelos professores, especialmente porque muitos professores-formadores não parecem conhecer a concepção de professor reflexivo, uma vez que apenas caracterizaram a formação deste como:

> "Trabalhamos muito com debates" (PF2).
>
> "Vai depender de que tipo de profissional eu tenho dentro da sala de aula" (PF4).
>
> "O professor reflexivo é aquele que detém conteúdo, para ele poder estar inovando, porque sem o conteúdo, sem leitura é impossível eu estar diante de uma prática reflexiva" (PF5).
>
> "Porque se ele fica todo dia 'lê uma teoria e vai refletir sobre aquela teoria', que hora que ele vai exercer de professor com determinação para dizer: 'eu quero mudar alguma coisa, eu quero agir dentro de um princípio de mudança', que é ver que alguém adquiriu um conhecimento através de informações" (PF8).
>
> "Seria um aluno que tivesse uma formação mais ampla, com maior número de horas, porque esse professor-aluno da UEG é um trabalhador que fica nos finais de semana *tentando* cumprir algumas lacunas, e isso é quase impossível" (PF9).

Sobre a formação do professor reflexivo, Kenneth Zeichner já alertava para a sua relação com o contexto em que ocorre, porque a formação do professor reflexivo está [...] "inserida e só pode ser compreendida no contexto social, político, econômico e cultural do país que a promove, destacando, portanto, a importância dos aspectos contextuais na formação profissional do professorado" (ZEICHNER, 1995, apud. GERALDI; FIORINTINI; PEREIRA, 1998, p. 238).

A adoção da teoria do professor reflexivo como referencial para a formação dos professores pretende corroborar para a profissionalização dos docentes que já estão em serviço. No entanto, a simples definição de um referencial em um projeto não garante a sua efetiva adoção e a realização do objetivo inicial, porque, como nos alerta Geraldi; Fiorintini; Pereira (1998) as questões da profissionalização docente encontram significado e soluções somente no contexto da função social do trabalho docente.

Nas concepções formuladas pelos professores-formadores não fica claro o princípio da formação como possibilidade para a transformação, mas, predominantemente, a formação como certificação daqueles que de uma maneira ou de outra permaneceriam no sistema de ensino, portanto, nada mais "natural" do que certificá-los para tudo ficar "legal".

> "Ele vem para parcelada sabendo que é praticamente obrigatório ele ter um curso superior para ele se adequar a uma lei, então é uma obrigação, não é uma vontade própria" (PF1).
>
> "Talvez não seja o curso ideal, mas para quem já é professor efetivo que de qualquer maneira vai continuar em sala foi um ganho muito grande na educação formar esses professores, quer dizer foi uma continuação do ensino muito precário que eles tinham, talvez na seja o ideal, mas houve um ganho muito grande de competência, de conhecimento, de teoria unindo à prática que eles já tinham" (PF3).
>
> "Na realidade, a parcelada vem contribuindo com as prefeituras e o Estado na questão teórica porque este professor já vem com essa prática. Então, nós estamos só organizando a teoria e a prática que devem ser conciliadas juntas e a formação desse indivíduo, desse profissional" (PF6).
>
> "Foi uma forma que o governo encontrou para preparar esses professores para a sala de aula" (PF7).
>
> "Seguindo a LDB, então o Estado promoveu esse curso da parcelada, e ela significa acelerar o interesse do professor, talvez até na busca de um diploma ou de uma titularidade, na verdade ele começou com essa intenção" (PF8).

São afirmações que nos remetem às reflexões de Charlot (2005) sobre a questão da busca da formação como condição de melhoria de vida do educando e não de uma busca do saber no processo de formação. Em uma pesquisa desenvolvida por seu grupo de pesquisadores os alunos afirmaram esperar da escola, acima de qualquer outra coisa, que os conhecimentos adquiridos nela lhes permitissem *ter um bom emprego no futuro*, poderíamos dizer que é semelhante à maneira como os professores expressam essa contradição entre saber e mercado que vivenciam, afastando-se da concepção de escola como "agente social e como agente cultural ou pedagógico" (CHARLOT, 2005, p. 80).

Aquela visão dos professores-formadores de formação como sinônimo de certificação parece refletir as concepções dos professores-alunos e reforçar a idéia de que o Projeto é tão somente reflexo das ações do Estado necessárias para o cumprimento das orientações formuladas pelos organismos internacionais para os ajustes dos acordos financeiros. "Os cursos de fim de semana se encontram no rol das orientações do Banco Mundial para a formação de professores para a América Latina e se constituem em deficiências detectadas na formação desse profissional" (SILVA, M., 2002, p. 164); com características que ratificam a profissão docente como uma atividade técnica, tais como: "a) melhorar habilidades dos professores em técnicas de sala de aula;

b) capacitação em serviço e na própria escola, em curso a distância; e, c) redução do tempo de capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas" (TORRES, 2000, p. 198).

Firmando-se entre o cumprimento da lei e a tentativa de se inovar através de uma teoria *nova*, *moderna* e *"revolucionária"*, como se apresentou a formação do professor reflexivo, o Projeto de formação de professores da SEE se fecha na certificação dos docentes efetivos em serviço.

4.4.2 – Ser um professor reflexivo: as formulações dos professores-alunos sobre o tema

Em nenhum momento, antes de serem questionados, os professores-alunos falaram espontaneamente sobre o professor-reflexivo, ou seja, a proposta de se formar o professor reflexivo nos cursos oferecidos pelo programa da SEE não parece implicar os fundamentos e a prática da chamada teoria do professor como um prático reflexivo, tão amplamente difundida nos documentos do Projeto. A adoção da concepção de professor como um prático reflexivo, pelo Projeto LPPE, parece não ter repercussão na formação dos professores-alunos. Segundo nossa pesquisa, o fato de a opção pela concepção de um professor reflexivo estar expressa como orientadora nos documentos do projeto não repercutiu na compreensão desta teoria pelos professores-alunos. Não exerceram o que Mizukami (1999) considera como valor da reflexão. Esta autora considera que é através da reflexão que os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e passam a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional; ainda considera que é pela reflexão que eles alcançam condições de tornarem explícitas as suas teorias implícitas, também conhecidas por teorias práticas ou teorias pessoais e esta têm força na configuração de suas práticas pedagógicas.

Quando indagados sobre as novas tendências dos cursos de licenciaturas "formar o professor da educação básica para a reflexividade" três professores-alunos pediram explicação do que se tratava a questão, ou seja, a teoria do professor reflexivo.

> "Professor reflexivo seria o quê?" (PA1).
>
> "Não posso te responder, não sei nada sobre essa formação para a reflex... Reflex o quê?" (PA3).
>
> "Eu ouvi só comentários do professor reflexivo" (PA14).

E os demais (11 professores-alunos) disseram que é preciso formar o professor para a reflexividade, mas referindo-se somente à reflexão característica inerente a todo ser humano. Neste sentido seus argumentos parecem confirmar as considerações de Libâneo (2002) quando afirma que a reflexão é característica dos seres racionais conscientes e, que, todos os seres humanos são reflexivos por natureza, todos pensam sobre o que fazem, assim, a "reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros" (Idem, p.55). Para o autor, por isso mesmo, não se pode tomar a reflexividade como uma teoria para a formação de professores. Entretanto, nas entrevistas os alunos não chegaram a elaborar esta crítica.

> "Porque faz parte da vida você refletir e a reflexão só traz benefícios" (PA2).
>
> "Sim, o professor tem que refletir" (PA4).
>
> "Com certeza, ou então ele vai ficar naquele nível só de professor e ele precisa ser um educador" (PA7).
>
> "Tudo que temos que fazer deve haver uma certa reflexão. Como é que o indivíduo age sem refletir?" (PA8).
>
> "A gente tem que refletir sobre os atos que praticamos" (PA9).
>
> "Acho que ele vai refletir bastante ao abrir a boca na sala de aula e transmitir para o seu aluno o que sabe" (PA10).
>
> "Ele tem que saber compreender as diferenças da sala de aula, porque um ser humano não é igual a outro, essa é nossa particularidade de ser humano, então o professor para ser reflexivo tem que saber pegar o conteúdo e encaixar, adequá-lo a realidade de onde trabalha: local, faixa etária até mesmo o nível sócio-econômico" (PA13).

Pimenta (2002) formulou uma crítica à adoção pouco criteriosa da teoria do professor reflexivo por parte dos programas de formação de professores, especialmente porque acredita que na prática dos professores "só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam" (Idem, p.23). E é isso que a seu ver,

vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo sem, contudo, oferecer oportunidades reais de sê-lo.

A Proposta de Formação Inicial para Professores (ProFIP), proposta de formação elaborada pela SEE, declara que as novas tendências investigativas contemporâneas sobre formação de professores valorizam o que se denomina professor reflexivo, por isto defende-se, na proposta, a idéia de um "professor reflexivo, intelectual em processo contínuo de formação, que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional" (SEE, 2000b, p. 6).

No entanto, podemos deduzir a partir das respostas que obtivemos nas entrevistas que os professores-alunos não foram formados, segundo o arcabouço teórico que concebe o professor como um prático reflexivo, que constrói o cotidiano da sua prática na dialética reflexão-ação-reflexão.

> "Quando estava na sala de aula eu procurava sim refletir sobre a minha atuação, e era uma coisa que fluía com tanta facilidade o ato de estar em sala de aula dando aula, e a coisa dava certo de tal maneira que parecia que era uma espécie de inspiração que eu recebia, entendeu. Eu fazia minhas reflexões, mas no momento que eu estava em sala de aula eu entrava com tanto amor, que parece que eu não... É claro que eu tive minhas falhas como todo mundo tem, mas eu só obtive resultados positivos" (PA2).
>
> "Eu me considero. No sentido de estar trabalhando a ética, a cidadania, trabalhando além dos muros da escola. Estou mostrando não só a escola, não só o conteúdo, não só a ciência, mas a humanidade em geral" (PA5).
>
> "Na maioria das vezes, porque ainda há resquícios da formação anterior, por isso não digo que a todo momento sou uma professora reflexiva. Tenho que trabalhar isso sempre" (PA6).
>
> "Mais ou menos. Porque devido a minha área (biologia) eu não me aprofundei nos autores, em grandes pensadores. Por exemplo, eu nunca li Paulo Freire, que é muito citado por aí. Então, nessa parte eu deixo muito a desejar" (PA11).
> "Porque sei que na minha frente, na sala de aula, estão seres humanos e eles têm diversidade, que eu tenho que respeitar essa diversidade, que a realidade de cada um é diferente, que eles não estão preparados pra receber o conteúdo de forma igual, de acordo com uma medida" (PA13).
>
> "Estou tentando ser um professor reflexivo. Se eu achar que não está dando certo não insistir no erro, tentar ajudar mesmo" (PA14).

A adoção do paradigma do professor reflexivo como referencial para um programa de formação de professores não levou em consideração as condições históricas e sócio-econômicas da profissão docente em Goiás. Aqui cabe analisar essa desconsideração e uso indistinto da expressão "professor reflexivo", apoiando-nos nas idéias de Contreras (2002, p. 135) que afirma que,

> Parece mais ter prosperado a difusão do termo "reflexão" do que uma concepção concreta sobre a mesma. A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como conseqüência, acabou-se transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo (grifos no original).

Foi isto o que parece ter ocorrido na formulação da ProFIP elaborada pela SEE: a utilização da expressão "professor reflexivo" como retórica de um discurso "moderno e atual". Na interpretação dos dados que colhemos podemos dizer que sim, pois são os dados que nos informaram que na prática dos cursos de licenciatura do Projeto o professor reflexivo, tal como proposto pelos aportes teóricos acima referidos, efetivamente não foi formado.

Segundo Contreras (2002), a reflexão pensada por Schön, Stenhouse – acrescentamos, ainda, Nóvoa (1992, 1995 e 1997), Perrenoud (1993 e 1999) e Zeichner (1998) – pressupõe determinadas características na reflexão do professor. O professor reflexivo não é só simples presença, nas suas ações, de um pensamento não rotineiro, mas sim, um pensamento mais complexo, que aquele autor sintetizou como sendo reflexivo aqueles professores que compreendem os problemas da prática no próprio processo de atuação. Este processo passa pelas etapas de deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações, de meditação sobre as finalidades do evento educativo, de realização de ações práticas consistentes com as finalidades e valores educativos e de valorização argumentada de processos e conseqüências.

Ainda segundo Contreras (2002), estas etapas levam ao desenvolvimento de qualidades profissionais que pressupõem a construção de um conhecimento profissional específico, a capacidades para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que passam a constituir parte importante do exercício da profissão docente. "Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais" (Idem, p. 137).

A mera formulação de um objetivo em um programa de formação de professores não garante, por si só, o efetivo alcance deste objetivo. O Projeto LPPE quando adotou a concepção de professor reflexivo apropriou-se da grande aceitação, no meio educacional, de uma teoria que valorizava a prática, servindo de suporte para as ansiedades dos profissionais da educação. Porém, não zelou pelo cumprimento da proposta nos cursos oferecidos. Não garantiu ao professor-formador que ele também conhecesse o referencial teórico do programa do qual ele estava fazendo parte, que por sua vez não poderia oferecer ao professor-aluno os meios de conhecer, analisar, adotar (ou não), criticar e praticar (ou não) o referencial adotado na proposta de formação.

Miranda (2001) denuncia os riscos de se lançar mão acriticamente de uma teoria para o processo de formação de professores. Segundo suas reflexões, as agências formadoras podem incorrer naquilo que os defensores da teoria do professor reflexivo querem evitar, de que a formação para a reflexividade se converta em mais uma retórica que legitime a reforma educacional, impondo mais responsabilidades sobre os já esgotados e injustiçados professores, tornando-os responsáveis, outra vez, por seus insucessos.

Neste sentido, Pimenta (2006) adverte sobre o protagonismo do profissional da educação destacado nos processos de mudanças e inovações, através dos documentos oficiais. Isto pode gerar uma expectativa sobre o desempenho do professor, provocando a supervalorização dele como indivíduo, ocasionando um "praticismo" estratégico que hipervalorizaria a prática pedagógica, tendo esta como condição necessária e suficiente para a construção do saber docente.

Aceitando a idéia da reflexão como princípio da prática do professor, temos que considerar, como conseqüência, que o conteúdo da sua reflexão há de ter consistência teórica numa relação dialética entre a formação, o docente, o conhecimento e a prática. O que o diálogo com os professores-formadores e professores-alunos não nos revelou nessa pesquisa.

4.5 – Uma possível síntese

Segundo dados da SEE (2007), 8.612 professores da REE foram licenciados pelo Projeto LPPE. Apesar da constatação, na nossa avaliação, da efetiva aplicação do referencial teórico de se formar o professor reflexivo ser negativa, a avaliação do Projeto feita pelos participantes da pesquisa, como um todo – professores-formadores e professores-alunos – foi muito positiva.

Unanimemente todos os participantes da pesquisa (15 professores-formadores e 14 professores-alunos) declararam que o Projeto foi muito positivo, principalmente para o professor-aluno que deixou a condição de leigo para ser licenciado para exercer, com formação adequada, a profissão docente. Para Brzezinski; Carneiro; Brito (2006) o que se destacou como resultado do Programa LPPE, foi a possibilidade de (re)apropriação do conhecimento pelos docentes, construindo e redimensionando a realidade do conhecimento socialmente produzido por meio da sua profissionalização, estabelecendo uma nova identidade docente, agora, de profissional formado em nível superior.

No entanto, mesmo salientando o ganho de todos os envolvidos no Projeto, os participantes desta pesquisa – professores: formadores e alunos – revelaram um deficiente espírito crítico quanto à motivação inicial para elaboração do programa e aos objetivos finais do modelo parcelado de formação de professores em serviço. O que poderia ser efeito do não cumprimento do papel da UEG como instituição formadora de um profissional crítico reflexivo, da qual fizeram parte professores-formadores e professores-alunos. Pelo contrário, estes sugestionam estar adaptados às situações a que são submetidos. Para Miranda (2001) os programas, que se utilizam do processo de reflexão direcionado para a ação visando resolver apenas os problemas imediatos da prática docente, incorrem no risco de fazer perdurar uma prática adaptativa em relação aos problemas existentes; e, neste caso a reflexão passaria a ser sinônimo de solução para os problemas da escola, porque, ao se negar a teoria como componente indispensável do processo de autonomia que se pretende constituir, pode-se restringir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica pelo professor.

Entre os participantes também houve críticas ao modelo como foi estruturado os cursos. Uma carga horária/dia extensa (das 7h às 17h), os intensivos de segunda a

sábado nas férias, o descanso semanal comprometido, o estudo nos recessos e feriados e, mais, a sobrecarga do efetivo trabalho docente nas escolas estaduais.

> "É massacrante porque a maioria dos profissionais trabalha em um, dois, três períodos na escola, é sábado, domingo, feriado, é massacrante. Enquanto ser humano eu não acho que é a melhor opção tendo em vista o lado biológico, o lado do ser humano, o lado do funcionamento do corpo eu acho que não é a melhor opção. Eu acho que teria que abrir outras formas de estar adequando a essa lei, não um massacre. Eu entendo isso como um massacre psicológico, físico, emocional que a gente tem vivenciado" (PF1).

> "Agora, negativo só vejo porque é tumultuado, que cansa. Todo professor já se cansa naturalmente, essa profissão cansa muito o emocional, o intelectual, o físico, porque nós temos que abraçar uma carga horária bem maior pra sobrevivência, todos nós, e o negativo que eu vejo é só esse: é a falta de tempo. Todos nós deveríamos ter tempo pra estudar, pra ler, pesquisar pra levar leituras novas. Trabalho na UEG com inovações de leitura, com o conhecimento de obras novas de teóricos, então, eu tenho que ter muito tempo pra pesquisar. Então, eu vejo que o negativo para os meus alunos da UEG é a falta de tempo, mas influência negativa no social eu não vejo nenhuma" (PF5).

> "Dentro dos negativos eu posso citar a questão, às vezes, do cansaço físico. Porque tem curso que é sexta, sábado e domingo, então é muito puxado. Mas, a maioria dos pontos são positivos, porque eles levam muito a sério essa formação, contribui muito com o desenvolvimento social, econômico, político desse individuo, e também há uma formação de vínculo, uma integração maior entre o grupo. Então, isso os leva a compartilhar as mesmas questões, as mesmas razões que estão atribuindo aqui, dentro de sala de aula, conhecimento" (PF6).

> "Eu acho assim que se esse projeto fosse desenvolvido pra ser feito em tempo regular, talvez a gente tivesse melhores resultados, porque no esquema que é: só final de semana, férias, feriados, e aí a gente acumula a função de sala de aula também, eu acho que pode ter ficado um pouquinho prejudicado a qualidade, aí vai depender de cada um, da boa vontade de cada um e de empenho. Mas, eu acho que se eles tivessem uma maneira de desenvolver esse projeto: curso em tempo regular, eu acho que ia cansar menos e talvez a gente tivesse uma qualidade melhor, justamente por isso" (PA2).

> "Deveria aumentar o número de horas/aula, porque muitas vezes a gente queria mais. Mas como é um programa com tempo certo, determinado para o cumprimento desse projeto" (PA5).

> "Sim, que não seja nos recessos, nos finais de semana, feriados, ou seja, no tempo de descanso do professor. Mas que seja no horário normal como são os outros cursos de licenciatura, porque o professor precisa de um descanso. Quando o professor trabalha a semana toda e estuda nos finais de semana há um desgaste muito grande, tanto físico quanto mental" (PA6).

> "Sugiro que mude a carga horária para que não ocorra nos finais de semana, no caso de letras que ensine a gramática para sabermos como aplicá-la em sala de aula" (PA8).
>
> "Que tenha mais aulas práticas, trabalhar mais com laboratório porque isso deixou a desejar e a questão do tempo, porque o aluno não rende mais de 10 horas por dia e nós tínhamos mais de dez horas por dia. Então, que seja um pouco mais longo mais que diminua a hora-aula-dia" (PA11).
>
> "Sim, mas de uma forma não tão sacrificante para o professor" (PA12).
>
> "Mas hoje eu entendo porque o médico não pode fazer medicina parcelada e o professor pode, porque o professor pode se desdobrar estudando feriados, férias, sábado, domingo e na segunda-feira às 7 horas da manhã ele tem que estar na escola. A sugestão é de que o professor deveria ser dispensado da escola, ou que pelo menos assumisse uma carga de trabalho menor. Agora, que dá pra conciliar e que é positivo o professor trabalhar três períodos e estudar final de semana e nas férias, não é. É até humanamente impossível. Então para melhorar teria que ter uma outra forma de estudar e trabalhar num nível que o ser humano consegue suportar" (PA13).
>
> "Para mim seria não sacrificar tanto o professor com aquele *intensivão*. Já que vai *diretão*, que tirasse pelo menos o sábado, deixasse só de segunda a sexta, porque de segunda a sábado é maçante. Você fica só o domingo em casa, então é nesse sentido... Apesar de que a gente sofre muito por causa do *intensivão*, porque você não tem férias, não tem feriados três anos" (PA14).

As críticas dos participantes foram sobre o desgaste físico e emocional dos professores-formadores e, em grande parte, dos professores-alunos sobre as condições de trabalho na instituição de ensino superior e, consequentemente, as condições de estudo e trabalho dos professores-alunos, uma vez que o Projeto se desenvolveu sob o paradigma da formação em serviço.

Apesar de que para os atores desse processo de qualificação profissional a formação dos professores da REE tenha sido um grande ganho para os alunos da escola pública, não podemos nos furtar de relacionar o modelo adotado como modelo sugerido por organismos econômicos, que percebem a educação somente como campo de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Para Dalila Oliveira (2004), com as transformações sociais e econômicas provocadas pela globalização da economia e a adoção de políticas de cunho neoliberal para a reestruturação das questões educacionais, o trabalho pedagógico foi redimensionado, dando lugar a uma nova organização escolar, e estas transformações,

sem as adequações necessárias no campo educativo, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. De acordo com a autora, essa precarização pode ocorrer especialmente quando está no ideário popular, que aquilo que se faz na escola, ou seja, a prática pedagógica não é assunto de profissional especializado, não exige um conhecimento específico, e "pode ser realizado por leigos num trabalho voluntário, contribuindo para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar" (Idem, p. 1135). Então, se não há profissionalismo ocorre a alienação do trabalho docente, transformando-o em puro fazer técnico.

Para Marx (1983) o trabalho se torna alienado quando o trabalhador não se realiza em seu trabalho, tem um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não se desenvolve suas energias mentais e físicas e fica fisicamente exausto e mentalmente deprimido. As características nominadas pelo autor foram descritas nos discursos dos participantes do Projeto pesquisado, por isso pensamos ser pertinente interpretar o que vem ocorrendo com o trabalho docente como: alienação e precarização.

Nessas condições precárias de desenvolvimento do trabalho, dos estudos, a eliminação do tempo para a família e a sua realização como ser humano, o trabalhador perde a sua identidade profissional, se esgota mental e fisicamente e acaba por admitir que, de acordo com Pochmann, (1999, apud. Oliveira, D., 2004), a precarização do trabalho que desenvolve decorre também da constatação de que é possível o crescimento econômico sem ampliação do número de empregos, de melhores condições de trabalho ou de melhoria salarial para a classe.

Esse trabalhador precarizado é levado a assimilar a idéia que é necessário competir com as novas tecnologias e suas máquinas, que a cada dia necessita desenvolver novas competências se quiser se manter no mercado, o que contribui para o acirramento das desigualdades sociais neste novo século. Assim, pode-se interpretar que a precarização do trabalho docente força o professor a desenvolver um trabalho que, de acordo com Marx (1983, p. 93) "não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades".

O modelo parcelado não pressupõe a valorização do professor. Seja como profissional, pois não terá tempo para um estudo de qualidade, para planejamento de suas ações como professor em exercício na educação básica; seja como ser humano.

PALAVRAS FINAIS

> O profissional da educação é, sem dúvida, peça-chave para um sistema comprometido com a qualidade do processo educativo. Como tal, necessita de uma formação adequada e de incentivos que indiquem a sua valorização (GRACINDO, 2003, p. 230).

Em tempos de mudanças e reconfiguração do campo educacional não há certezas, por isto procuraremos apenas encerrar as discussões aqui empreendidas, na expectativa de *manter vivas as chamas dos debates*, enfrentando as questões da formação de professores e, nas palavras de Dias Sobrinho (2005, p. 225) "fincar pé em princípios que não podem ser negociados".

Ao longo deste trabalho, as reformas impostas à educação, e consequentemente à formação de professores, foram utilizadas como referencial teórico para as análises realizadas no desenvolvimento da pesquisa partindo da conjuntura do cenário nacional no que se refere aos desdobramentos das políticas educacionais no âmbito regional. Porque a formação de professores não poderia ser compreendida numa análise isolada, e sim, "permanentemente como produto das marchas e contramarchas da história" (GARCIA, 1994, p. 6).

Este estudo se constituiu como uma reflexão sobre as concepções que permeiam a formação de professores em Goiás, tendo o Projeto LPPE no PU de Aparecida de Goiânia como objeto nuclear desta pesquisa, se configurando assim em um estudo de caso do Projeto que se revelou como um reflexo das mudanças sócio-econômicas e políticas impostas aos países em desenvolvimento no final do século XX. A forte influência dos organismos multilaterais, entre eles o Banco Mundial e a UNESCO, se

revelou como propulsora das reformas no campo da educação no Brasil ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000.

Para Gramsci (1991), o estudo da conjuntura exige critérios que possibilitem analisar as forças que atuam em um período histórico delimitado, assim como a definição entre elas, apreendendo que os fenômenos conjunturais que se apresentam num dado cenário dependem de movimentos orgânicos, relativamente permanentes e estruturais, de forma a ter um entendimento seguro do período histórico pesquisado.

As concepções de educação, de formação de professores e de professor nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO caracterizam uma educação voltada para o atendimento das novas exigências do mercado de trabalho, sendo assim estes organismos concebem uma formação aligeirada, com poucos critérios do *locus* onde ela deve acontecer, valendo-se de modelos que precarizam a profissão docente e desqualificam o professor.

De acordo com Sofia Vieira (2002), o fortalecimento da presença das agências internacionais na elaboração e desdobramentos das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, pode ser observado através de duas tendências que se contrapõem: a retórica de valorização do magistério, reiterada nos mais diversos documentos de intenção formulados com o patrocínio direto ou a colaboração desses organismos; e, a persistência de políticas que nem sempre parecem considerar a centralidade do papel do professor na tarefa educativa.

Neste contexto, o Brasil se alia aos ideais neoliberais destes organismos e promove uma série de reformas político-educacionais ao longo dos últimos vinte anos nos diferentes campos sociais. As reformas educacionais brasileiras, que hoje estão em execução, foram geradas, principalmente, a partir da "Conferência Mundial de Educação para Todos", e traduzidas na legislação nacional: LDBEN, PNE e Diretrizes Curriculares para Formação de Professores.

A Lei e seus desdobramentos em planos e diretrizes para os cursos de formação de professores expõem uma concepção ampla de educação, mas ao mesmo tempo prioriza a formação para atendimento das necessidades do mercado e um professor desvalorizado, porque lhe é ofertado um modelo de formação que corrobora para a

desqualificação do seu trabalho (aligeirado, em serviço), desvinculado dos ambientes de pesquisa acadêmica (ISEs) e que retira do Estado o dever de profissionalizar o professorado, transferindo a este a responsabilidade da sua formação. Neste sentido, não está sendo valorizada a formação intelectual e teórica do professor, que lhe dá maior autonomia na prática cotidiana. Para Loureiro (2001, p. 61),

> Os cursos de formação de professores estão inseridos na sociedade, que desvaloriza o magistério como profissão. Além disso, essa mesma sociedade desvaloriza também a própria educação como investimento, ou melhor, para o Estado a educação é um gasto que deve ser minimizado. Assim, a formação docente é desprestigiada socialmente, e tanto o salário quanto a educação geral são tratados com descaso pelo Estado brasileiro.

A retórica da profissionalização docente, no Brasil, para a melhoria da qualidade do ensino nos discursos dos governantes e refletida nos documentos legais para a educação nacional, colocou o tema da formação docente em questão. Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2000), a profissionalização do professor tornou-se, na década 1990 um *slogan* na área da educação. Tornou-se lugar comum, a expressão *profissionalizar* numa definição positiva, encobrindo-se desse modo, sob o argumento da profissionalização, dispositivos legislativos muitas vezes contraditórios, que revelaram seguramente novas formas de controle docente, formação mais abreviada e com forte viés pragmático.

As políticas educacionais nacionais para a formação de professores se desdobraram nas diversas regiões do país. Em Goiás, estas políticas se configuraram em inúmeros cursos de formação, dentre eles o Projeto LPPE, elaborado para atender à legislação que estabelece 2007 como tempo limite para a formação dos professores atuantes na educação básica, em nível superior, neste caso na REE.

O Projeto se constituiu como um curso de formação de professores em serviço, no modelo parcelado, como reflexo das mudanças propostas pela legislação nacional, tendo como mote a teoria do professor reflexivo. De acordo com os documentos analisados, o Projeto LPPE procurou, efetivamente, valorizar a formação dos professores-alunos, sob a ótica de um professor reflexivo, em processo contínuo de capacitação, que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo aqueles que interferem diretamente no processo educacional. Ao

longo dos cursos, os professores-alunos deveriam reelaborar seus conhecimentos prévios com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares e, nesse processo coletivo de troca de experiências e práticas, se profissionalizar, refletindo na e sobre a prática.

Ainda de acordo com os documentos pesquisados, os objetivos dos cursos de licenciaturas eram, principalmente, formar o profissional da educação com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão e de produção do conhecimento, capaz de desempenhar seu trabalho como principal ator no processo constitutivo da cidadania e formação do conhecimento de seus alunos. Procurou-se, além disso, o "fomento de atitudes investigativas na busca de solução de problemas vivenciados pelos professores-alunos nas suas práticas pedagógicas, contextualizando o processo de ensino-aprendizagem" (UEG, 2005, p. 4).

As concepções de educação, de formação de professores e de professor que foram apreendidas do projeto LPPE revelaram que este programa de formação de professores foi concebido para atender a legislação vigente, mas que simultaneamente se tornou um ícone do governo estadual de *modernização*, *qualidade do ensino* e *valorização do magistério*, valendo-se do que foi considerado, no momento de sua constituição, um referencial teórico "inovador" e passível de ser aplicado à formação de professores em serviço, numa pseudo valorização da prática por meio da certificação dos docentes.

De acordo com Coêlho (2006), o papel das licenciaturas é maior do que apenas instrumentalizar os professores. Os cursos de formação de professores servem para a superação do empirismo, do positivismo, do didaticismo e do primado do imediato, da prática e da técnica, contribuindo para uma sólida formação teórica,

> Sem o que o fazer pedagógico dificilmente escapará da acomodação aos interesses, às necessidades e as carências de tudo o que é particular, circunscrevendo a educação, realidade ampla, significativa e rica, aos limites estreitos e pobres do senso comum, do sensível e da prática. A reflexão, a crítica e o pensamento são inseparáveis de uma transformação lúcida e conseqüente da realidade (COÊLHO, 2006, p. 52).

Foi na constatação do objetivo do Projeto de se formar o professor reflexivo é que sentimos necessidade de apreender as concepções de educação, de formação de

professores e de professor dos envolvidos diretamente na execução do Projeto – professores-formadores e professores-alunos. Porque acreditamos que é ele, o professor, que promove as relações entre o Estado, a comunidade e o educando. É uma profissão que se configura na relação constante entre a profissionalização, as condições de trabalho e a prática como resultante das políticas educacionais implementadas pelo Estado, a partir de uma realidade determinada concreta (Freitas, R., 2000).

As concepções dos docentes pesquisados não se revelaram como representação das concepções propostas pelo Projeto. A concepção de professor reflexivo não emergiu dos discursos dos professores formadores e alunos como um referencial teórico por eles defendido ou adotado. E quando indagados sobre a questão, o ser ou não ser reflexivo recaía sobre a responsabilidade do professor fazer as reflexões, não como teoria que contribuiu para a profissionalização docente, mas como característica de um profissional competente: "A pessoa tem que ser compromissada e querer mesmo a transformação do aluno na sociedade. E o professor vai conseguir isso através dessas reflexões" (PA5).

De fato, apenas um participante da pesquisa (professor-formador, mestre em educação) fez a relação do professor reflexivo com a teoria do professor reflexivo de Donald Schön, Kenneth Zeichner, Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud e outros idealizadores desta teoria adotada e defendida, tão ardorosamente, nos documentos que propõe a formação através deste Projeto.

Não podemos comprovar as mudanças conceituais dos professores-alunos, atuantes na educação básica das escolas públicas estaduais de Goiás, proporcionadas pela formação em nível superior no Projeto LPPE. Os cursos proporcionaram transformações de compreensão do que é educação, formação de professores e de professor? Se a resposta for afirmativa, esses profissionais da educação não absorveram os princípios das teorias que embasaram teoricamente o Projeto LPPE – a teoria do professor reflexivo. Quando, por exemplo, questionado sobre a reflexividade na formação dos professores, PA5 argumentou que,

> "O professor tem que ser habilitado para exercer o seu papel, e se ele está apto não tem como ele não ser reflexivo. Porque a todo o momento a gente tem que estar pensando, repensando, estudando".

A avaliação do Projeto, pelos próprios participantes dele, é muito positiva. Os professores pesquisados têm consciência de seu papel, sabem dos problemas em se formar professores naquelas condições, mas nenhum deles desacredita na importância do Projeto. Todos, sem exceção, reconhecem e atribuem um valor na oferta de formação àqueles que já exercem a função de professor, mas não estavam habilitados para isto.

As propostas de formação de professores em prol de uma melhoria da educação pública brasileira são várias e muitas delas são bandeiras de promoção política daqueles que a propõem. Esta é a crítica, o modelo de formação posto em prática se traduz em políticas nacionais, que refletem os interesses econômicos externos. Não há a efetivação na prática, de fato, das políticas implementadas pela legislação para que possam servir como promotora de "Educação para Todos".

Para Brzezinski (2003, p. 164), o importante é não admitir a mediocridade do mundo oficial como projeto diante das "inovações" da LDBEN, e sim "ter a ousadia de levar em frente as possibilidades que a lei revela ao mundo vivido, ao mundo real, para dar maior significado à formação docente e conferir a necessária valorização profissional do educador".

Por mais que a educação, a formação de professores e o professor se apresentem como o foco principal nos discursos dos organismos internacionais, dos governantes brasileiros e dos projetos locais, o que se revela na prática são concepções que sobrecarregam o papel do professor, ao mesmo tempo em que lhe nega condições adequadas de formação, desenvolvimento do trabalho pedagógico em ambientes sub-humanos e a desvalorização do campo educativo na construção da profissão docente.

Neste sentido, a educação deixa de ser um direito social, logo, não é entendida como um "bem público a serviço da edificação e elevação do mundo humano" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 104). Portanto, ela deixa de exercer sua função social, seus profissionais não se reconhecem nela e, assim, cria-se uma dialética corrosiva e escusa: educação ineficaz, formação descaracterizada, professor desmotivado e educando despreparado para o mundo "real".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALCÁNTARA, Armando. **Tendencias mundiales em la educación superior**: el papel de los organismos multilaterales. Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação-UFG, Goiânia: nº 31 (1), jan/jun-2006.

ALMEIDA, Maria I. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. Vol. 3. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ALVES, Nancy N. L. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Goiânia: 2006.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (orgs). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ARAÚJO, Denise S. Apresentação. **Anais do V Seminário das Licenciaturas**: Sala de aula – desafios e perspectivas para a produção do saber. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final**. Florianópolis: X Encontro Nacional, 2002.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência**. 1. ed. em espanhol. Washington/DC. BIRD, 1995.

_____. Estratégia de Assistência ao País (EAP) 2004-2007. Disponível em www.obancomundial.org, acesso em 23/jun/2006.

BORDAS, Merion C. Desenvolvimento social e econômico. In: ROCHA, S. M.; ALEXANDRE NETO, C. (orgs.). **Universidade pública, educação e desenvolvimento**: relatos e reflexões. III CUMBRE – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BORJA, Rodrigo. Educação, globalização e sociedade do conhecimento. In: ROCHA, S. M.; ALEXANDRE NETO, C. (orgs.). **Universidade pública, educação e desenvolvimento**: relatos e reflexões. III CUMBRE – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996**, nº 9.394/96 (LDBEN/96). Goiânia: Editora da UFG, 1997.

_____. **Censo do Professor/97**. Brasília: MEC/INEP/SEEC, 1997. Disponível em www.inep.gov.br, acesso em 09/nov/2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores**. Brasília: Documento Norteador, SESu/MEC, 15/set/1999.

_____. **Parecer CES nº 970/99**. 1999.

_____. **Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 08/mai/2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Brasília: CNE, 09/abr/2002.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Brasília: CNE, 04/mar/2002.

_____. **Parecer nº CNE/CP 27/2001**. Brasília: CNE, 02/out/2001.

_____. **Parecer nº CNE/CP 28/2001**. Brasília: CNE, 02/out/2001.

_____. **Plano Nacional da Educação** (PNE), Lei nº 10.172, de 09/jan/2001. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRAULT, Michel. **A formação do professor para a Educação Básica**: perspectivas. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação de professores para o início de escolarização –** caso de Goiás. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação/UnB, Brasília – DF.

_____. **Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Revista Educação e Sociedade, n° 68, Edição especial, Campinas/SP: CEDES, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Políticas educacionais**: Diretrizes Curriculares para Formação de Profissionais da Educação Básica. Salvador: Mesa Redonda: Formação de Professores, 22º ENEPe, em 15/jul/2002.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor "primário" na Lei 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria E. F.; BRITO, Wanderley A. **A interdisciplinaridade na avaliação institucional da licenciatura plena parcelada da universidade estadual de Goiás** (LPP/UEG). XIII ENDIPE/2006. Disponível em www.13endipe.com/paineis, acesso em 14/out/2006.

CAMPOS, Roselane F. **Formação de professores no Brasil: limites da reforma implementada nos anos 1990.** In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Recife: Anais do XIII ENDIPE , 2006. Disponível em www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane.htm, acesso em 05/set/2006.

CANEZIN, Maria T.; LOUREIRO, Walderês N. **A escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza** – La investigación-acción em la formación del profesorado. Traducción de BRAVO, J. A. Barcelona/Espanha: Ediciones Martinez Roca S.A, 1988.

CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João. F.; DOURADO Luiz. F. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, n° 75, Campinas-SP: CEDES, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Palestra no **XV Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação/UFG** – Estado, Educação e Cultura. Goiânia: 28/ago. a 01/set. de 2006.

COÊLHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte** – escritos sobre uma época em perigo. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas/SP: Papirus, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, José A. & RONCHI, Olga I. **O financiamento da educação básica em Goiás (1983-1996)**. Revista Educativa. Goiânia: vol. 3, jan-dez/2000.

CURY, Carlos R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da Educação Nacional. In: CURY, Carlos R. J. (org.). **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELORS, Jacques**. Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO/MEC/ Cortez, 1996.

DIAS-da-SILVA, Maria H. G. F. **Políticas de formação de professores no Brasil**: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 02, jul/dez, 2005.

DIAS, Marco A. R. Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, Wrana Mª. (org.). **Universidade – um lugar fora do poder.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. **Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional**. Revista Educação e Sociedade, especial, nº 88, v. 25, Campinas/SP: CEDES, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOURADO, Luiz F; OLIVEIRA João. F.; SANTOS, Catarina A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: INEP – Cúpula das Américas, II Reunião do Fórum hemisférico educacional, 2005.

EVANGELISTA, Ely G. S. **Educação e mundialização**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORINTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Marília. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial**: redefinindo o papel da educação e do professor. Revista Linhas Críticas, nº 12, v. 7, Brasília: UNB, 2001.

FREIRE, Juciley S. E. **A concepção de competência na formação continuada dos professores da educação básica**: o programa parâmetros em ação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

FREITAS, Helena C. L**. A reforma do ensino superior no campo dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Revista Educação e Sociedade, n° 68, Edição especial, Campinas/SP: CEDES, 1999.

_____. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Revista Educação e Sociedade, Dossiê Políticas Publicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002 n° 80, vol. 23, Campinas/SP: CEDES, 2002.

FREITAS, Revalino A. de. **O professor em Goiás**: sociedade e Estado no processo de constituição da profissão docente, na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GARCIA, Apresentação. In: CANEZIN, Maria T.; LOUREIRO, Walderês N. **A escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3. edição. Petrópolis: VOZES, 1998a.

GENTILI, Pablo.; SILVA, Tomaz T. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 6. ed. Petróplis: Vozes, 1998b.

GENTILI, Pablo. et al. **Reforma educativa y luchas docentes en América Latina**. Revista Educação e Sociedade, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente n° 89, v. 25, Campinas/SP, CEDES, 2004.

GERALDI, Corinta M. G. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In:GERALDI, Corinta M. G.; FIORINTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

GOIÁS. **Lei Complementar nº 26/98**. Goiânia: Editora do Sintego, 1998.

GOIÁS. **Resolução nº 3.506, de 30/set/99**. Tribunal de Contas do Estado de Goiás. Goiânia: TCE/GO, 1999.

_____. **Goiás: um estado pela educação**. Goiânia: Jornal O Popular – Projeto especial, de 24/mai/2002.

GRACINDO, Regina V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRISPUN, Mírian P. S. Z. Os eixos transversais: uma questão em debate. In: SILVA, Rinalva C. (org.). **Educação para o século XXI**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

GUIMARÃES, May. **A formação do professor em uma sociedade desigual e o processo de globalização**. Revista CEUMA Perspectivas – FICEUMA. Vol. 1, nº 2, São Luís: jul/1997.

GUIMARÃES, Valter S. **Saberes docentes e identidade profissional** – a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. 2001.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/USP, São Paulo – São Paulo.

_____. **Formação de professores –** saberes, identidade e profissão. Campinas/SP: Papirus, 2004.

HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LA PLAZA, S. III Cumbre. In: ROCHA, S. M.; ALEXANDRE NETO, C. (orgs.). **Universidade pública, educação e desenvolvimento**: relatos e reflexões. III CUMBRE – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIKER, Jefrey k. **O modelo Toyota:** 14 princípios de gestão do maior fabricante do mundo. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LOUREIRO, Walderês Nunes. (Org.). **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

_____. Os profissionais da Educação. In: TOSCHI, Mirza S.; FALEIRO, Marlene O. L. (orgs.) **A LDB do estado de Goiás Lei nº 26/1998**: análises e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARTINS, Lucinéia S. **A gestão universitária: dilemas e desafios**. Goiânia: 2005.

MARX, K. Primeiro Manuscrito: Trabalho alienado. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de janeiro: Zahar, 1983.

MELO, Maria T. L. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Revista Educação e Sociedade, n° 68, Edição especial, Campinas/SP: CEDES, 1999.

MELO, Adriana A. S. **Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação**: a realização (parte II). Revista Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.2, jun. 2002. Disponível em http://143.106.58.55/revista/index.php acesso em 19/out/2006.

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. Vol. 4. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

NORONHA, Olinda Mª. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2002.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Revista Educação e Sociedade, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente n° 89, v. 25, Campinas/SP, CEDES, 2004.

OLIVEIRA, João F.; ROSA, Dalva E. G.; SILVA, Andréia F. **Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação. FE/UFG**. Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação, n° 30, Goiânia, 2005.

OLIVEIRA, Paulo S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PDE – **Plano de Desenvolvimento da Escola/Documento Síntese**. Colégio Estadual José Alves de Assis. Aparecida de Goiânia: 2006.

PEREIRA, Júlio E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Revista Educação e Sociedade, n° 68, Edição especial, Campinas/SP: CEDES, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação** – perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, set-dez/1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia C. RAMOS, Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares**. Fórum Nacional de Pedagogia. Belo Horizonte/MG: jul/2004.

_____. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas/SP: Papirus, 2006.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, Tânia. Idade Contemporânea. In: VIANA, Moacir C. **Ensino Médio e formação profissional**. São Paulo: Editora Didática Paulista, 2000.

RESENDE, Lúcia M. G. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2004.

RIOS, Terezinha A. Fundamentos, bases e alicerces: o olhar da ética sobre as políticas educacionais. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. Vol. 3. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O aluno como invenção**. Porto: Artmed, 2005.

SANTOS, Catarina A. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil** – uma orientação mundializada. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

SANTOS, Laymert G. **Desregulagens, educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Brasiliense; Campinas: Funcamp, 1981.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

_____. **Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país**. Cadernos da ADUNESP, São Paulo, v. 1, p. 54-57, 2002. Disponível em www.adunesp.org.br/publicacoes/caderno_1/Cadernos_Adunesp_1.pdf, acesso em 21/jan/2006.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo** – um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular**. Goiânia: SEE/GO, 1998.

_____. **Carta da Secretária aos colegas da SEE**. Goiânia: SEE, 2000a.

_____. **Proposta de Formação Inicial de Professores**. Goiânia: SEE/GO, 2000b.

_____. **Ofício Circular nº 033/2001**. Goiânia: SEE/GO, 2001.

_____. **Ofício Circular nº 017/2002**. Goiânia: SEE/GO, 2002.

_____. **Ofício Circular/GAB/SEE nº 0044/2003**. Goiânia: SEE/GO, 2003.

SEE – Secretaria de Estado da Educação. **Desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação**. Goiânia: SEE/GO, 2004.

_____. **Programa Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação**. Goiânia: SEE/GO, 2005a.

_____. **Censo Escolar 1999-2005**: educação em dados. Goiânia: Banco de dados da SEE/GO, 2005b.

_____. **Licenciatura Plena Parcelada** – Desenvolvimento profissional e crescimento pessoal. Goiânia: SEE/GO, 2005c.

_____. **Circular nº 0014/2006**. Goiânia: SEE/GO, 2006.

_____. **Quadro Demonstrativo do Programa Valorização e Desenvolvimento Profissional** – formação inicial – Licenciatura Plena Parcelada. Goiânia: SEE/GO, 2007.

_____. **Educação em Dados 2000-2006**. Disponível em www.educacao.go.gov. br /portal/educacao/professores_eja.asp, acesso em 02/ago/2007.

SEE/DREA. **Ofício Circular nº 007/1999**. Aparecida de Goiânia/GO: DREA, 1999.

_____. **Ofício Circular nº 108/2000**. Aparecida de Goiânia/GO: DREA, 2000a.

_____. **Ofício Circular nº 137/2000**. Aparecida de Goiânia/GO: DREA, 2000b.

SEE/UEG – **Contrato para prestação de serviços do Convênio I**. Goiânia: SEE/GO, 1999.

SEE/UEG – **Projeto: Convênio II**. Goiânia: SEE/GO, 2000.

_____. **Projeto: Convênio III**. Goiânia: SEE/GO, 2001.

_____. **Projeto: Convênio IV**. Goiânia: SEE/GO, 2003a.

_____. **A formação de professores da SEE/GO**: política e ações. Goiânia: SEE/ GO, 2003b.

SEVERINO, Antonio J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. **A Colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. São Paulo: Guia de Educação a Distância, v. 2, nº. 2, 2005.

SILVA, Andréia F. **Formação de professores para a educação básica no Brasil**: Projetos em disputa (1987-2001). 2004.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/UFF, Niterói – RJ.

SILVA, Genivaldo F. **A expansão e a interiorização da Universidade Estadual de Goiás – UEG**: Universidade para os Trabalhadores da Educação – curso de Pedagogia. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação/UCG, Goiânia – GO.

SILVA, Kátia A. C. P. C. **Articulação teoria e prática na formação de professores**: a concepção oficial. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

_____. **O professor pesquisador:** realidade, entraves e possibilidades na rede pública de educação em Goiânia. Goiânia: 2006.

SILVA, Maria. A. **Intervenção e consentimento**. A política educacional do Banco Mundial. Campinas/ SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Neide A. Apresentação. **Lei Complementar nº 26/1998**. Goiânia: Sintego, 1999.

SINTEGO. **Boletim do Sintego**: Informativo Específico aos Trabalhadores da Rede Estadual de Ensino de Goiás. nº 002 maio/2007. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

_____. **Jornal do Sintego**. nº 35 abril/2003. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

_____. **Jornal do Sintego**. nº 37 dez/2004. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

_____. **Jornal do Sintego**. nº 38 nov/2005. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

_____. **Jornal do Sintego**. nº 39 abril/2006. Disponível em www.sintego.org.br, acesso em 22/mai/2007.

SOARES, Eliane P. **Políticas públicas e educação infantil no estado do Tocantins**: história e concepções norteadoras. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Ruth C. C. R. **A introdução da tecnologia informática na escola reafirma o papel insubstituível do professor**. In: VII EPECO (CD-Rom). Goiânia: 2004a.

SOUZA, Ruth C. C. R. et al. **A produção acadêmica sobre professores**: estudo interinstitucional da região Centro-Oeste. Goiânia: FE/UFG, 2004b.

SOUZA, Sandra Z. L. & OLIVEIRA, Romualdo P. **Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil**. Educação & Sociedade, nº 84 (especial), vol. 24. Campinas/SP: CEDES, 2003.

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

TOMMASI, Lívia de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UEG. **Ofício Circular nº 12/1999 CGGP**. Anápolis/GO: FUEA, 1999.

_____. **Aviso do Edital nº 01 de 2001/1**: Programa para os Trabalhadores da Educação. Anápolis/GO: UEG, 2000.

_____. **Edital Complementar nº 01/2001 do Processo Seletivo LPPE 2001/2**. Anápolis/GO: UEG, 2001a.

_____. **Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação**: Projeto Licenciatura Plena Parcelada. Anápolis/GO: FUEG/UEG, 2001b.

_____. **Apresentação do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual**. Disponível em www.ueg.br/lpp.htm, acesso em 27/nov/2005.

_____. **Apresentação do Programa LPP**. Disponível em www.ueg.br/lpp.htm, acesso dia 07/mai/2006.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em www.unesco.org.br, acesso em 22/set/2005.

_____. **Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior**. Brasília: Revista Educação Brasileira, vol. 17, nº 34, I sem. 1995.

VEIGA, Ilma P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

VERÍSSIMO, Érico. **O tempo e o vento**: O continente I. 31. ed. São Paulo: Globo, 1995.

VIEIRA, Sofia L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (orgs). **Formação de professores - políticas e debates**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Terezinha D. **A UNESCO e as políticas para a educação da infância:** concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990-2003). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORINTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – **Roteiro de Entrevista Estruturada: Professor-formador da UEG**

1 – Formação: Graduação? Pós-graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu?

2 – Quanto tempo de atuação em sala de aula?

3 – Atuou/atua na Educação Básica? Há quanto tempo? Em quais níveis?

4 – É professor efetivo da UEG? Há quanto tempo?

5 – Atua na UEG há quanto tempo? Apenas no Projeto LPPE? Em quais cursos?

6 – O que levou você a trabalhar na educação?

7 – Como você concebe a educação hoje?

8 – Você trabalha esse conceito nas suas aulas dos cursos do Projeto LPPE?

9 – Para você, o que é importante na formação do professor? Por quê?

10 – Você trabalha com a formação inicial de professores dentro de um projeto específico para a formação de professores em serviço, assim, o que é formação de professores?

11 – Qual a sua concepção do que é ser professor?

12 – É possível praticar essa concepção de professor em seu local de trabalho? Por quê?

13 – Você conhece a proposta de formação de professores do Projeto LPPE? Qual a concepção de professor que ele adotou e se propôs formar?

14 – O que você diz sobre as novas tendências dos cursos de licenciaturas “formar o professor da educação básica para a reflexividade”, ou seja, formar o professor reflexivo?

15 – Você concorda com a idéia que o professor deve ser formado para a reflexão? Explique sua resposta.

16 – O que é preciso, na sua formação, para que o professor seja um professor reflexivo?

17 – Você se considera um professor reflexivo? Em que sentido?

18 – As condições no seu local de trabalho permitem que o professor seja reflexivo? Por quê?

19 – O Projeto LPPE proporciona a formação de um professor reflexivo? Como?

20 – Você recomendaria esse modelo de curso de formação de professores (parcelado) para atender à demanda de professores leigos que ainda há em outras cidades brasileiras? Por quê?

21 - Que avaliação, em termos gerais, você faz do Projeto LPPE em que você foi/é formador?

22 – Para você o Projeto LPPE:

- foi/é positivo para a educação? Por quê?
- foi/é positivo para o professor da rede estadual? Por quê?
- foi/é positivo para a escola? Por quê?
- foi/é positivo para o aluno? Por quê?
- foi/é positivo para a sociedade? Por quê?

23 – Alguma consideração final?

24 – Agradecer.

ANEXO B – **Roteiro de Entrevista Estruturada: Professor-aluno do CEJAA**

1 – Formação: Graduação? Pós-graduação?

2 – Quanto tempo de atuação em sala de aula?

3 – Atua na Rede Estadual de Ensino há quanto tempo? Em quais níveis?

4 – O que levou você a trabalhar na educação?

5 – Como você concebe a educação hoje?

6 – Durante sua formação essa concepção foi modificada ou você já pensava assim antes? Por quê?

7 – O que modificou? Como?

8 – O que contribuiu para essa mudança?

9 – Essa maneira de pensar a educação tem influenciado sua atuação profissional? Em que sentido?

10 – Para você, o que é importante na formação do professor? Por quê?

11 - A sua graduação é/foi realizada dentro de um projeto específico de formação de professores, então, o que é formação de professores?

12 – Quais são os pontos que considera mais positivo na sua formação?

13 – Faltou algo em sua formação? O que, por exemplo?

14 – Qual sua concepção do que é ser professor?

15 – É possível praticar essa concepção de professor em seu local de trabalho? Por quê?

16 – O que você diz sobre as novas tendências dos cursos de licenciaturas "formar o professor da educação básica para a reflexividade", ou seja, formar o professor reflexivo?

17 – Você concorda com a idéia que o professor deve ser formado para a reflexão? Explique sua resposta.

18 – O que é preciso para que o professor seja um professor reflexivo?

19 – Você se considera um professor reflexivo? Em que sentido?

20 – As condições no seu local de trabalho permitem que o professor seja reflexivo? Por quê?

21 - Que avaliação, em termos gerais, você faz do Projeto LPPE em que você foi/está (sendo) formado?

22 – Para você o Projeto LPPE:

- foi/é positivo para a educação? Por quê?
- foi/é positivo para o professor da rede estadual? Por quê?
- foi/é positivo para a escola? Por quê?
- foi/é positivo para o aluno? Por quê?
- foi/é positivo para a sociedade? Por quê?

23 – Alguma consideração final?

24 – Agradecer.

ANEXO C – **Censo Escolar da Rede Estadual de Ensino em Goiás 1999-2006**

As Tabelas 9, 10 e 11 foram reproduzidas do documento da SEE: **Censo Escolar 1999-2005**: educação em dados. Goiânia: Banco de dados da SEE/GO, 2005b; e do sítio **Educação em Dados 2000-2006**, disponível em www.educacao.go.gov.br/portal/educacao/professores_eja.asp, acesso em 02 de agosto de 2007.

As tabelas trazem os dados sobre os profissionais da educação do Estado de Goiás de 1999 a 2006. Além dos dados das tabelas o documento traz as seguintes considerações:

1. Na Tabela 9 – **Professores em Exercício por Dependência Administrativa** pode-se observar que a rede estadual apresentou queda no número de professores de 1999 para 2005 da ordem de 18,7%, índice coerente com a diminuição no número de salas de aula estaduais.

2. Na Tabela 10 – **Professores em Exercício na REE/GO por Nível/Modalidade de Ensino da Educação Básica**, o número de docentes foi aumentado em 105,6% na creche, na pré-escola em 47,7%, no ensino fundamental em 0,5%, no ensino médio em 13,5% e na educação de jovens e adultos em 307%. Por outro lado na educação especial, o número de docentes diminuiu 16,8%. Esta redução é devida à política de educação inclusiva, em que os alunos portadores de necessidades especiais são atendidos no ensino regular. Na rede estadual, o número de docentes do ensino fundamental diminui 24,8% e o do ensino médio aumentou 7,5%.

3. A Tabela 11 – **Professores por Nível de Formação** apresenta um indicador muito significativo. O número de professores que estavam no nível fundamental incompleto foi reduzido em 89,4%. O número de professores com qualificação superior, especificamente com licenciatura completa, apresentou uma evolução significativa de 198,4%. No total registrou-se um decréscimo de 86,9% de professores com nível

fundamental, um decréscimo de 45,5% dos que têm nível médio e um aumento de 140% de professores com nível superior. Esses indicadores confirmam a preocupação do Estado com a qualificação dos professores de acordo com o previsto pela LDBEN e Fundef.

Tabela 9 – Professores em Exercício por Dependência Administrativa

Rede	Número de Professores*							
	1999	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Estadual	33.169	32.112	30.590	31.173	29.701	28.527	26.979	27.007

Fonte: MEC/INEP/SEE/SUDA.

* O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Tabela 10 – Professores em Exercício na REE/GO por Nível/Modalidade de Ensino da Educação Básica

Rede Estadual	Número de Professores*							
	1999	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Creche	23	5	6	5	14	8	2	-
Pré-Escola	1.106	345	183	184	166	63	39	36
Alfabetização	357	184	76	85	54	-	-	-
Ensino Fundamental	24.972	24.566	22.775	22.820	21.355	20.289	18.782	18.548
Ensino Médio	10.137	10.514	10.763	11.127	10.654	11.068	10.899	11.316
Educação Profissional	-	-	69	49	74	47	31	51
Educação Especial	1.041	857	766	779	551	315	263	290
Educação de Jovens e Adultos	387	1.120	1.933	3.209	4.357	4.833	4.702	4.703

Fonte: MEC/INEP/SEE/SUDA.

* O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Tabela 11 – Professores por Nível de Formação

Nível de Formação	Número de Professores*							
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Fundamental (1º Grau)	3.963	3.345	3.214	1.275	879	757	518	604
Incompleto	1.386	1.081	827	417	274	214	147	217
Completo	2.577	2.264	2.387	858	605	543	371	387
Médio (2º Grau)	41.396	42.271	43.665	45.912	40.801	35.049	22.547	18.527
Magistério Completo	34.580	36.680	37.150	38.197	32.925	28.120	17.009	12.946
Outra Formação Completa	6.816	5.591	6.515	7.715	7.876	6.929	5.538	5.581
Superior (3º Grau)	26.167	28.609	31.630	36.258	42.997	50.420	62.797	66.399
Licenciatura Completa	19.106	22.863	24.850	29.861	36.635	43.873	57.014	61.066
Completo Sem Licenciatura	7.061	5.746	6.780	6.397	6.362	6.547	5.783	5.333
Com Magistério	4.280	3.459	4.241	3.969	3.935	4.221	3.736	3.290
Sem Magistério	2.781	2.287	2.539	2.428	2.427	2.326	2.047	2.043

Fonte: MEC/INEP/SEE/SUDA.

* O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

ANEXO D – **Os números do Projeto LPPE 1999-2006**

Os Quadros de 1 a 14 foram reproduzidos do documento da SEE: **Quadro Demonstrativo do Programa de Valorização e Desenvolvimento Profissional**. Resumo – dez/2006. ASTE/SEE – Goiânia/GO, 2006.

Quadro 1 – Número de Professores, Pólos/Unidades e Cursos por Convênio

Convênios	*Nº de Professores*	*Nº de Pólos/Unids*	*Cursos*
Parcelada I	1.883	13	7
Parcelada II	1.951	32	6
Parcelada III	3.128	36	6
Parcelada IV	1.650	22	6
Total	8.612	*	25

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

* Os Pólos/Unidades não foram somados, pois aqueles que participaram do Convênio I estão incluídos nos Convênios II, III e IV.

Quadro 2 – Número de Professores Licenciados por Curso nos Convênios I, II, III, IV

Licenciaturas	*Professores da SEE Licenciados de jan/1999 a dez/2006*
Biologia	**749**
Educação Física	**310**
Geografia	**1.316**
História	**1.329**
Letras-Inglês	**2.664**
Matemática	**1.491**
Pedagogia	**427**
Química	**242**
Total	8.528

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 3 – Número de Professores por Curso no Convênio I

Cursos	*Número de Professores*
Biologia	**122**
Educação Física	**83**
Geografia	**417**
História	**445**
Letras-Inglês	**504**

Pedagogia	**185**
Química	**81**
Total	1.837

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 4 – Número de Professores por Pólo/Unidade no Convênio I

Número de Pólos/Unidades	*Número de Professores*
Anápolis	**448**
Formosa	**190**
Goiânia	**83**
Goianésia	**94**
Goiás	**139**
Iporá	**146**
Itapuranga	**137**
Morrinhos	**45**
Pires do Rio	**130**
Porangatu	**145**
Quirinópolis	**186**
São Luiz de Montes Belos	**49**
Uruaçu	**45**
Total	1.837

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 5 – Número de Professores por Pólo/Unidade e por Curso no Convênio I

PARCELADA I		
Pólo/Unidade	**Cursos**	**Número de Professores**
Anápolis	Biologia	**61**
	Geografia	**90**
	História	**90**
	Letras-Inglês	**85**
	Pedagogia	**91**
	Química	**31**
Formosa	Química	**50**
	Geografia	**48**
	História	**42**
	Letras-Inglês	**50**
Goiânia	Educação Física	**83**
Goianésia	História	**47**
	Letras-Inglês	**47**
Goiás	Geografia	**47**
	História	**45**
	Letras-Inglês	**47**
Iporá	Biologia	**16**
	Geografia	**43**
	História	**45**
	Letras-Inglês	**42**
Itapuranga	Geografia	**46**
	História	**45**
	Letras-Inglês	**46**
Morrinhos	Letras-Inglês	**45**
Pires do Rio	Geografia	**45**
	História	**43**
	Letras-Inglês	**42**
Porangatu	Geografia	**50**
	Historia	**45**
	Letras-Inglês	**50**
Quirinópolis	Biologia	**45**
	Geografia	**48**
	História	**45**
	Letras-Inglês	**48**
São Luiz de Montes Belos	Pedagogia	**49**
Uruaçu	Pedagogia	**45**
Total		1.837

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 6 – Número de Professores por Curso no Convênio II

Cursos	*Número de Professores*
Biologia	**378**
Educação Física	**113**
Letras-Inglês	**541**
Química	**118**
Matemática	**521**
Pedagogia	**242**
Total	1.913

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 7 – Número de Professores por Pólo/Unidade no Convênio II

Número de Pólos/Unidades	*Número de Professores*
Anápolis	**221**
Aparecida de Goiânia	**409**
Campos Belos	**39**
Ceres	**48**
Formosa	**142**
Goiânia	**168**
Goianésia	**44**
Iporá	**128**
Itapuranga	**50**
Jaraguá	**49**
Jussara	**41**
Morrinhos	**126**
Porangatu	**157**
Posse	**93**
Quirinópolis	**103**
Santa Helena de Goiás	**45**
Silvânia	**50**
Total	1.913

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 8 – Número de Professores por Pólo/Unidade e por Curso no Convênio II

PARCELADA II		
Pólo/Unidade	**Cursos**	**Número de Professores**
Anápolis	Biologia	**97**
	Matemática	**68**
	Química	**56**
Aparecida de Goiânia	Pedagogia	**193**
	Letras-Inglês	**128**
	Matemática	**88**
Campos Belos	Letras-Inglês	**39**
Ceres	Matemática	**48**
Formosa	Química	**46**
	Matemática	**46**
	Letras-Inglês	**50**
Goianésia	Matemática	**44**
Goiânia	Biologia	**96**
	Educação Física	**72**
Iporá	Biologia	**37**
	Matemática	**48**
	Letras-Inglês	**43**
Itapuranga	Letras-Inglês	**50**
Jaraguá	Pedagogia	**49**
Jussara	Matemática	**41**
Morrinhos	Biologia	**32**
	Letras-Inglês	**47**
	Matemática	**47**
Porangatu	Letras-Inglês	**87**
	Biologia	**70**
Posse	Letras-Inglês	**47**
	Matemática	**46**
Quirinópolis	Química	**16**
	Biologia	**46**
	Educação Física	**41**
Santa Helena de Goiás	Matemática	**45**
Silvânia	Letras-Inglês	**50**
Total		1.913

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 9 – Número de Professores por Pólo/Unidade no Convênio III

Número de Pólos/Unidades	*Número de Professores*
Anápolis	**96**
Aparecida de Goiânia	**100**
Aruanã	**64**
Caldas Novas	**48**
Campos Belos	**86**
Catalão	**105**
Ceres	**107**
Cristalina	**40**
Crixás	**143**
Goiânia	**224**
Goiás	**31**
Goiatuba	**33**
Inhumas	**99**
Ipameri	**71**

Itaberaí	**38**
Itapuranga	**36**
Itumbiara	**98**
Jaraguá	**49**
Jataí	**119**
Luziânia	**150**
Minaçu	**38**
Mineiros	**72**
Niquelândia	**79**
Palmeiras de Goiás	**198**
Pirinópolis	**89**
Pires do Rio	**56**
Planaltina	**100**
Porangatu	**25**
Posse	**202**
Sanclerlândia	**48**
Santo Antônio do Descoberto	**48**
São Luiz dos Montes Belos	**44**
São Miguel do Araguaia	**35**
Trindade	**200**
Uruaçu	**100**
Vicentinópolis	**57**
Total	3.128

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 10 – Número de Professores por Pólo/Unidade e por Curso no Convênio III

PARCELADA III		
Pólo/Unidade	**Cursos**	**Número de Professores**
Anápolis	Matemática	**96**
Aparecida de Goiânia	Letras-Inglês	**100**
Aruanã	História	**33**
	Letras-Inglês	**31**
Caldas Novas	Letras-Inglês	**48**
Campos Belos	Geografia	**32**
	Letras-Inglês	**30**
	Matemática	**24**
Catalão	Geografia	**21**
	História	**35**
	Letras-Inglês	**49**
Ceres	Biologia	**40**
	Matemática	**39**
	Química	**28**
Cristalina	Letras-Inglês	**40**
Crixás	Geografia	**41**
	História	**41**
	Letras-Inglês	**41**
	Matemática	**20**
Goiânia	Biologia	**65**
	Matemática	**159**
Goiás	Matemática	**31**
Goiatuba	Matemática	**33**
Inhumas	Geografia	**49**
	História	**50**
Ipameri	Biologia	**56**
	Química	**15**
Itaberaí	Matemática	**38**
Itapuranga	Matemática	**36**

Itumbiara	Geografia	**49**
	Letras-Inglês	**48**
Jaraguá	Letras-Inglês	**49**
Jataí	História	**87**
	Matemática	**32**
Luziânia	História	**50**
	Geografia	**50**
	Letras-Inglês	**50**
Minaçu	Geografia	**13**
	História	**25**
Mineiros	Geografia	**39**
	Letras-Inglês	**33**
Niquelândia	Letras-Inglês	**47**
	Matemática	**32**
Palmeiras de Goiás	Geografia	**40**
	História	**40**
	Letras-Inglês	**80**
	Matemática	**38**
Pirenópolis	Geografia	**43**
	História	**46**
Pires do Rio	História	**24**
	Matemática	**32**
Planaltina	Letras-Inglês	**100**
Porangatu	Matemática	**25**
Posse	Geografia	**52**
	Letras-Inglês	**55**
	Matemática	**48**
	História	**48**
Sanclerlândia	Matemática	**48**
Sto Antônio do Descoberto	Letras-Inglês	**48**
São Luiz dos Montes Belos	Biologia	**44**
São Miguel do Araguaia	Letras-Inglês	**35**
Trindade Trindade	Geografia	**50**
	História	**50**
	Letras-Inglês	**51**
	Matemática	**49**
Uruaçu	Geografia	**50**
	Letras-Inglês	**50**
Vicentinópolis	Geografia	**17**
	Letras-Inglês	**40**
Total		3.128

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 11 – Número de Professores por Curso no Convênio III

Cursos	*Número de Professores*
Biologia	**205**
Letras-Inglês	**1.026**
História	**529**
Geografia	**546**
Matemática	**779**
Química	**43**
Total	3.128

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 12 – Número de Professores por Pólo/Unidade no Convênio IV

Número de Pólos/Unidades	*Número de Professores*
Anápolis	**141**
Aparecida de Goiânia	**145**
Caldas Novas	**37**
Formosa	**145**
Goianésia	**45**
Goiânia	**161**
Goiás	**46**
Iporá	**41**
Itapuranga	**39**
Itumbiara	**38**
Jataí	**119**
Jussara	**42**
Luziânia	**136**
Morrinhos	**45**
Pirenópolis	**37**
Pires do Rio	**31**
Posse	**94**
Sanclerlândia	**43**
Santa Helena de Goiás	**44**
São Luiz dos Montes Belos	**49**
Silvânia	**44**
Trindade	**200**
Uruaçu	**47**
Total	1.650

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 13 – Número de Professores por Curso no Convênio IV

Cursos	*Número de Professores*
Biologia	**44**
Letras-Inglês	**593**
História	**355**
Geografia	**353**
Matemática	**191**
Educação Física	**114**
Total	**1.650**

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Quadro 14 – Número de Professores por Pólo/Unidade e por Curso no Convênio IV

PARCELADA IV		
Pólo/Unidade	**Cursos**	**Número de Professores**
Anápolis	Biologia	**44**
	Letras-Inglês	**50**
	Geografia	**47**
Aparecida de Goiânia	Letras-Inglês	**100**
	Matemática	**45**
Caldas Novas	Letras-Inglês	**37**
Formosa	Geografia	**47**
	História	**49**
	Matemática	**49**
Goianésia	Geografia	**45**
Goiânia	Educação Física	**114**
	Matemática	**47**
Goiás	Geografia	**46**
Iporá	História	**41**
Itapuranga	História	**39**
Jataí	Geografia	**38**
Jussara	História	**42**
Luziânia	História	**41**
	Letras-Inglês	**45**
	Matemática	**50**
Morrinhos	História	**45**
Pirenópolis	Letras-Inglês	**37**
Pires do Rio	Geografia	**31**
Posse	História	**48**
	Letras-Inglês	**46**
Sanclerlândia	Letras-Inglês	**43**
Santa Helena de Goiás	Letras-Inglês	**44**
São Luiz dos Montes Belos	Geografia	**49**
Silvânia	Letras-Inglês	**44**
Trindade	Geografia	**50**
	História	**50**
	Letras-Inglês	**100**
Uruaçu	Letras-Inglês	**47**
Total		1.650

Fonte: Documento da ASTE/SEE, 2006.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo