

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Iza Cristina Prado da Luz

Universidade Federal do Pará
izahoje@yahoo.com.br

Diana Lemes Ferreira

Universidade Federal do Pará
dianalemes09@hotmail.com.br

Resumo: Este trabalho é um estudo bibliográfico sobre as políticas de formação de professores, implementadas no contexto das transformações da sociedade e do mundo do trabalho bem como da Reforma do Estado Brasileiro. Objetivou analisar como as políticas de formação continuada estão situadas nesse contexto consolidado a partir da década de 1990 e de que forma tem sido a repercussão no trabalho docente. Buscou-se apresentar, de forma analítica, algumas configurações das políticas de formação e trabalho docente. O estudo possibilitou o aprofundamento de estudos sobre a temática, apontando elementos para superação das contradições presentes nas políticas de formação em vigor.

Palavras-chave: formação de professores; política educacional; trabalho docente

INTRODUÇÃO

As profundas transformações que vem ocorrendo na sociedade, sobretudo a partir da década de 1970, tem trazido novas atribuições para a escola e, conseqüentemente, para a atuação dos professores, o que tem culminado em reformas educacionais, implementadas principalmente a partir da década de 1990, materializadas nas políticas educacionais, e em particular em programas voltados para formação de professores. Cabral Neto e Macedo (2006) analisam essas mudanças sociais da seguinte forma:

No campo econômico, as mudanças foram decorrentes dos avanços tecnológicos, da intensificação da globalização da economia e de novos padrões de organização do trabalho e, no campo político, a redefinição do papel do Estado, propiciou a privatização, a terceirização, a desregulamentação, a focalização de programas sociais e a descentralização (CABRAL NETO; MACÊDO, p.210).

A formação continuada de professores em consonância com o trabalho docente, diante dessa conjuntura, apresentam-se relacionados ao processo de construção de um novo perfil profissional para o professor, mais flexível, eficiente e polivalente, que atenda as inovações exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade, advindas das transformações tecnológicas e da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho.

Nessa direção, Oliveira (2004) afirma que as mudanças decorrentes das reformas educacionais têm resultado na “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (p.1), o que, segundo a autora, tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Estes termos, segundo a referida autora, estão relacionados ao fato de o professor ter de assumir múltiplas funções na escola, que não são próprias de sua formação profissional, tendo que assumir muitas vezes os papéis de assistente social, psicólogo, enfermeiro, dentre outros, além de não ter garantidas condições favoráveis de trabalho e remuneração.

Em relação à intensificação do trabalho docente, Pino, Vieira e Hypolito (2009) analisam que as características do processo de intensificação podem ser resumidas pelo fato de que os professores pressionados a atender novas exigências profissionais acabam consentindo com inovações técnicas em condições não favoráveis de trabalho. Nessa perspectiva de acordo com estes autores a intensificação é um processo que:

i) Conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho, ii) implica falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias; iii) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho [...], o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; iv) reduz a qualidade do tempo (para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado), o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjunta; v) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de gerência são incrementadas; vi) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais; vii) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento), viii) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério (p.124).

Tal processo de intensificação do trabalho docente favorece uma formação continuada também precária, que por conta de tantas atribuições destinadas a esses profissionais acaba se desenvolvendo de forma aligeirada; provocadora da separação entre os que elaboram o processo de formação e os que executam os programas, e muitas vezes até mesmo reforçadora da intensificação do trabalho, com atividades esporádicas que pouco ou em nada contribuem para sua atuação/carreira profissional.

Esta nova morfologia do trabalho docente pode ser evidenciada na legislação educacional brasileira como por exemplo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 na qual é exigido como responsabilidade do professor:

I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, artigo 13)

Ao estudar a LDBEN e suas relações com a organização escolar Oliveira (2007) aponta que as mudanças trazidas pela referida Lei repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar¹, pois exigem mais tempo de trabalho do professor para que este possa responder por novas demandas na sua jornada de trabalho. Uma vez que a partir da referida lei, o trabalho docente passou a contemplar “as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico dentre outras atividades.” (OLIVEIRA, 2007, p. 109)

Nesta direção o perfil do trabalho docente é afetado e isto tem relação direta com sua formação, em especial, à formação continuada para professores, com a “formação em serviço” para aqueles professores que já atuam nos estabelecimentos de ensino. Pois, o trabalho do professor nos dias atuais ultrapassa o trabalho da sala de aula e dos muros da escola. Uma vez que:

Os professores têm de encarregar-se de um maior número de funções: gestão econômica, busca de recursos econômicos (sobretudo para as atividades extra-acadêmicas), elaboração de uma política educativa própria por meio de projetos de cada escola e de sala de aula [...], publicidade da escola, atenção a novos conteúdos culturais e problemas sociais; educação contra drogas, prevenção de Aids, educação no trânsito, educação para o consumo, educação para a saúde, manutenção do patrimônio cultural e ecológico, etc.” (SANTOMÉ, 2003 p.43-44)

É acrescentado ao trabalho do professor à gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a responsabilidade em cumprir o currículo. Além disso é exigido deste profissional a melhoria dos índices de avaliação da escola. Pois, as regulações das políticas educativas se pautam também nos processos de avaliação externa que se faz da escola via exames nacionais e internacionais de avaliação.

Essa nova configuração do trabalho docente imputa um tipo de formação que exige dos professores a transformação de suas práticas e a busca por domínio de novos saberes para exercer a docência. Como nos demonstra Oliveira (2007):

Esses profissionais têm buscado novas competências que possam contribuir na resposta às demandas por pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, e aos procedimentos avaliativos orientados para formas mais dinâmicas e formativas. Essas demandas são apresentadas aos docentes individualmente ou em suas representações coletivas, mas também constituem demandas para os sistemas públicos de educação nos diferentes níveis da federação. (p.109)

Nesta perspectiva, a Formação de Professores tem obtido destaque no campo das esferas governamentais, associações profissionais e de pesquisadores evidenciada por meio da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a área e de discussões teóricas travadas no âmbito da literatura educacional. Esse fato ressalta a importância do desenvolvimento de novas pesquisas direcionadas para esta temática, com a finalidade de conhecer quais as concepções de educação, formação e trabalho docente estão inseridas nessas iniciativas governamentais, se estas atendem aos propósitos de uma sociedade voltada para o exercício da cidadania ou se visam apenas atender aos interesses econômicos do mercado.

No campo das políticas educacionais, também é relevante saber se tais políticas têm oferecido condições favoráveis ao trabalho docente tais como: infra-estrutura material nas escolas, plano de carreira e salários, formação continuada (SANTOS, 2008). Sob esta perspectiva, torna-se imprescindível que exista uma política educacional que garanta tais condições de trabalho aos professores, para que esses profissionais sejam estimulados a tomar para si o desafio de manter uma prática docente alinhada criticamente ao contexto mais amplo da sociedade.

No contexto atual dos programas governamentais, a educação à distância é apresentada como estratégia de formação continuada de professores e é considerada pelos gestores da política, segundo Cabral Neto e Macêdo (2006), uma alternativa rápida e eficaz, de menor custo, que atende um contingente mais amplo de professores e por permitir que estes profissionais continuem a exercer sua profissão, durante a aquisição de conhecimentos, que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática.

A formação continuada em serviço e a distância basilar nas propostas de programas governamentais tem sido apontada por autores tais como Maués (2006) e Ferreira (2005) como uma modalidade de formação que é desenvolvida de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada o que implica em débitos para atuação profissional dos professores.

A modalidade a distância se configura nos dias atuais como uma tendência/estratégia para a realização da formação docente em serviço, a qual pode se dá não só via as secretarias de ensino, mas também, nas universidades como nos mostra Freitas (2007):

A institucionalização da formação superior em programas de educação a distância, na concepção continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-Licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n.5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política de formação. (p.1210)

Sobre esta questão a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2002) aponta uma preocupação em relação à utilização indiscriminada da modalidade Educação à Distância na Formação dos Profissionais da Educação. A referida entidade tem reafirmado que os programas de Educação à Distância (EaD) para a Formação de Professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela Formação Inicial de Professores. A referida entidade aponta que a EaD necessita de:

[...] uma estrutura básica consistente tecnologicamente, além de profissionais capazes de elaborar o material impresso ou eletrônico que chegará até os alunos. Assim, bibliotecas, computadores, salas de multimeios, diferentes *softwares* são algumas exigências fundamentais para cursos de EaD. Portanto, se bons, não baratos. Somado a isso, os tutores ou monitores devem ser professores que dominem a metodologia e os conteúdos para que estabeleçam uma mediação competente junto aos alunos. (ANFOPE, 2002, p.29)

Segundo a ANFOPE (2002) os cursos de formação EaD no Brasil contrariam todos os requisitos citados e acabam por se configurar como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Pois a Educação à Distância, no Brasil, tende a ser pensada mais como uma política compensatória que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da Rede Pública de Educação Superior. A ANFOPE também se posiciona preocupada com a gravidade da situação da formação dos professores, principalmente quanto ao grande número de professores leigos, o que tem levado o Ministério da Educação a propor ações articuladas com as Secretarias de Educação Estaduais/Municipais no sentido de formar devidamente os professores leigos. No entanto, a Associação defende uma política de reforço às Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas para que as mesmas tenham condições de promover uma expansão qualificada do Ensino Superior.

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS CONFIGURAÇÕES

A análise referente às políticas governamentais de formação continuada de professores, assim como o atual contexto do trabalho docente tem como base a consolidação das políticas neoliberais, na década de 1990, com a grande orientação dos organismos internacionais de financiamento, dentre outras, tais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no cenário educacional brasileiro que influenciam na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais brasileiras na atualidade.

Nessa direção, a concepção de formação prevista nas orientações dos organismos internacionais, sobretudo a partir da década de 1990 têm sido incorporadas gradativamente aos programas de formação de professores implementados no país. Cabral Neto e Macêdo (2006) caracteriza a formação continuada, implementada pelas políticas educacionais inseridas em um contexto reformista da seguinte forma:

[...] A formação docente assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula. Nesse sentido, não leva em consideração a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao professor a apropriação de uma visão ampla da educação e que forneça, a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atua [...] (p.212).

Nesse cenário, a educação à distância vem sendo apontada pelas esferas governamentais como uma estratégia de formação docente. Esta modalidade de formação tem sido utilizada no âmbito dos programas implementados pelo governo brasileiro tanto para a formação inicial como para a formação continuada e, é vista como viável devido ser considerada rápida e eficaz, além da “vantagem” de poder ser utilizada na capacitação em serviço “possibilitando aos professores o acesso a conhecimentos que podem ser aplicados de forma imediata em sua prática pedagógica” (NETO e MACÊDO, p.213, 2006), o que caracteriza uma formação aligeirada e de qualidade questionável.

Para Santos (2004) esta é uma estratégia de formação continuada orientada por uma visão utilitarista de educação, tendo em vista que busca atender aos critérios de eficiência e eficácia, sendo configurados como a preocupação com a redução de gastos por parte das esferas governamentais com a educação e como preocupação com sua aplicabilidade ao mercado de trabalho.

Brzezinski (2008) analisa que as atuais práticas de formação, norteadas pela LDB/1996, têm retomado procedimentos de “reciclagem” e de “treinamento em serviço”, tão usados nos anos de 1970, por intermédio da educação a distância (EaD). Esses procedimentos são utilizados não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial. O que caracteriza uma problemática de dimensões preocupantes.

De acordo com Scheibe (2002), a trajetória das concepções e das políticas de formação de professores tem demonstrado um processo de desvalorização social e desprofissionalização desses profissionais, tendo em vista a manutenção da precariedade das condições de trabalho, carreira e remuneração alinhada às “estratégias de redução do conhecimento na formação”(p.47), que tomam a competência profissional como centro dessa última, pautada em uma concepção produtivista e pragmatista, voltada para a preparação para o trabalho e distante do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

Em uma análise mais detida sobre o trabalho docente na educação básica, e em decorrência desta concepção utilitarista de formação docente, Santos (2004) constata que as políticas públicas no campo educacional têm influenciado na criação do que denomina de “cultura do desempenho” ou “Cultura da performatividade”, em que a performance dos professores se torna o ponto central na ação de um Estado avaliador. Desse modo, segundo a autora, prevalece uma atmosfera nas escolas de julgamentos, comparações, competição, em que o desempenho dos professores funciona como medida de produtividade, e acaba por serem enfatizados por parte dos sistemas de avaliação governamentais os aspectos negativos da atuação desses profissionais.

Nesse sentido, Oliveira (2004) analisa que tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Além disso, os docentes estão tendo que assumir variadas funções que estão além de sua formação, o que também tem contribuído para o sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional e pela constatação de que a função de ensinar às vezes não é mais importante. Nesse contexto, se caracteriza o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, pois tais reformas tendem a retirar a autonomia desses profissionais, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Em relação a autonomia dos professores, Maués (2008) destaca que as políticas de formação de professores tem preconizado uma autonomia submetida à lógica do mercado, no sentido de redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio pelo desempenho, incentivo para atrair os melhores para a profissão e definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação.

Em suma, o cenário em que estão inseridas as políticas de formação de professores, em particular de formação continuada, e o trabalho docente é bastante desafiador, e aponta a necessidade de transformação da sociedade para a garantia de uma educação com qualidade social.

A SUPERANÇA DAS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Em oposição ao atual contexto reformista em que está inserido o trabalho docente, é que, concordando com Oliveira (2004), se propõe uma nova política docente voltada para a valorização do magistério, no que se refere à garantia de planos de carreira, remuneração e capacitação. Santos (2004) aponta também para a necessidade, por meio da formação docente, de um aprofundamento teórico² capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados pelos professores no âmbito de sua atuação profissional.

As políticas governamentais de formação docente, nesse sentido, precisam abandonar as características pragmáticas e utilitárias, que destacam conhecimentos práticos para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula, assim como a preocupação com a redução de gastos por parte das esferas governamentais com a educação e com sua aplicabilidade ao mercado de trabalho.

Em relação ao trabalho docente é indispensável a transformação da sociedade para a superação do processo vigente de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho desse profissional, amplamente relacionados a perda da autonomia e da identidade profissional dos docentes caracterizados por Contreras (2002) como proletarização do trabalho docente, que é definida por este mesmo autor da seguinte forma:

[...] consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária (p.33).

Desse modo, o protagonismo dos organismos internacionais e a centralidade da tomada de decisão da esfera governamental no que concerne às orientações para a elaboração das políticas educacionais devem ser rompidos, no sentido de propiciar a participação dos professores nos processos de concepção/elaboração e implementação de sua proposta de formação.

Para Cabral Neto e Macêdo (2006), nessa mesma perspectiva, diversos são os fatores que apontam para uma política governamental de formação continuada contrária a concepção de formação continuada voltada para a melhoria da qualidade social do trabalho docente. As principais contradições desses programas governamentais, segundo os referidos autores são: a) Os professores não participam do processo de elaboração dos programas; b) a reflexão sobre a atuação docente é restrita a sala de aula; c) os cursos de formação focalizam a aprendizagem de conteúdos escolares e, d) o processo de formação é direcionado para o desenvolvimento de competências³ a serem utilizadas no exercício profissional.

Sob esta perspectiva, Maués (2003) discute o fato que as reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação referente ao papel que esse profissional deve desempenhar no mundo contemporâneo e que tais reformas na educação demonstram o poder dos organismos internacionais junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos e o papel da educação como motor do crescimento econômico.

Nessa direção, Vieira (2002) afirma que a reflexão referente às mudanças que tem influenciado a educação, gerando impactos para as políticas de formação, está organizada de três formas: 1) a consolidação da globalização; 2) a redefinição das formas de organização do Estado; e 3) fortalecimento do papel dos organismos internacionais.

A formação continuada como parte integrante de todas as reformas tem buscado o alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional. Assim sendo, as propostas de formação continuada têm caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado, sempre pautada na questão da exigência de modernização dos sistemas de ensino. A partir da análise dessa compreensão de formação, fica configurado que as políticas governamentais tem sido aceitas tacitamente, e que o motivo maior da formação continuada tem sido a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização para esse novo mundo globalizado⁴.

Para Bertolo (2004) o processo de formação continuada deve ser sintetizado e incorporado nas propostas governamentais de formação docente da seguinte forma: a) Deve assumir um caráter contínuo; b) Deve oportunizar reconhecimento da experiência prática do professor; c) Deve associar formação à pesquisa, e com isso iniciar o professor na produção do conhecimento; d) Deve partir do atendimento às necessidades diferenciadas de formação dos professores; e) Deve propiciar a relação teoria-prática; f) Deve articular-se com a formação inicial; g) Deve superar os limites formais do ensino e h) Deve acontecer após a certificação inicial dos professores.

Com base nessa análise não se pretende apresentar um “ manual” de como deve ser a formação continuada de professores, mas a necessidade de se verificar as concepções que norteiam as políticas (programas) de formação, se estão voltados para a qualidade social ou meramente para o atendimento de interesses mercadológicos.

Assim sendo, consideramos relevante este estudo, assim como outros particularmente direcionados para essa temática, no sentido de estimular a promoção de uma política de formação capaz de formar um profissional crítico, com condições de compreender os processos sociais e de relacioná-los ao contexto de sua atuação profissional, e com isso romper com uma visão utilitarista de formação continuada de professores, preocupada apenas em preparar profissionais para atender as necessidades imediatas do mercado do trabalho.

CONCLUSÕES

Em linha gerais, o contexto de profundas transformações em todos os setores da sociedade, a partir da década de 1970, em decorrência da crise do capitalismo e da intensificação do processo de globalização, assim como a reforma do Estado sob a perspectiva neoliberal, na década de 1990, com a significativa intervenção dos organismos internacionais de financiamento no cenário educacional têm influenciado na elaboração e implantação das políticas públicas educacionais brasileiras.

A materialização das reformas no campo educacional por meio de políticas educacionais, nessa direção, tem apontado para a perspectiva de formação destinada a construção de um novo perfil profissional que atenda às demandas do mercado de trabalho, sob os princípios de produtividade, eficiência, eficácia, polivalência e flexibilidade sem, contudo, considerar que esta deve ter relevância social.

As mudanças decorrentes das reformas educacionais têm resultado na intensificação do trabalho docente, ampliação de suas funções e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores, o que tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente.

No contexto atual dos programas governamentais, a educação à distância é apresentada como estratégia de formação continuada de professores por ser considerada uma alternativa rápida e eficaz, de menor custo, que atende um contingente mais amplo de professores e por permitir que estes profissionais continuem a exercer sua profissão, durante a aquisição de conhecimentos, que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática.

A formação continuada em serviço e a distância basilar nas propostas de programas governamentais tem sido apontada como uma modalidade de formação que é desenvolvida de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada o que implica em débitos para atuação profissional dos professores. Analisamos que esta é uma estratégia de formação docente orientada por uma visão utilitarista de educação, tendo em vista que busca atender aos critérios de eficiência e eficácia sem observar o contexto escolar e as condições de trabalho em que se dá o processo educacional.

Nesse sentido, analisamos que tem sido marcante a centralidade dos professores nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais, responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Na atualidade os docentes estão tendo que assumir variadas funções que extrapolam o campo profissional. Nesse contexto, se caracteriza o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, pois tais reformas tendem a retirar a autonomia desses profissionais, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Em oposição ao atual contexto reformista em que está inserido o trabalho docente, é que se propõe uma nova política de formação docente voltada para a valorização do magistério, no que se refere à garantia de planos de carreira, remuneração, capacitação e condições adequadas de trabalho. É necessário, também, um aprofundamento teórico na formação docente,

capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados pelos professores no âmbito de sua atuação profissional.

No entanto, se tem presenciado uma formação continuada como parte integrante de todas as reformas que tem buscado o alinhamento dos professores que já estão em exercício com as exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização para esse novo mundo globalizado. Assim sendo, as propostas de formação continuada têm caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para os interesses do mercado, sempre pautada na questão da exigência de modernização dos sistemas de ensino.

Assim sendo, se por um lado vigoram novas exigências profissionais destinadas aos professores, enfatizadas nas propostas de formação continuada em serviço, por outro lado, se questiona se são garantidas pelas esferas governamentais, condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente.

(Endnotes)

- 1 A organização do trabalho escolar deve ser compreendida como um conceito econômico que se refere à divisão do trabalho na escola. É então definida como a forma que o trabalho do professor e dos demais trabalhadores da escola é organizada buscando atingir os objetivos da escola ou dos sistemas. Assim, a organização do trabalho escolar refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, à distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho deve ser compreendida à luz das teorias econômicas. (OLIVEIRA, 2007, p. 107).
- 2 Maués (2003) defende que apesar da importância de uma fundamentação teórica densa, faz-se necessário o reconhecimento da experiência prática dos professores desde que vise à ampliação do repertório de conhecimentos e não o aligeiramento da formação.
- 3 Maués (2003) afirma que o processo de formação de professores voltada para o desenvolvimento de competências visa atender as exigências do mercado de trabalho e aos interesses dos organismos multilaterais, por priorizar o saber-executar em detrimento do conhecimento.
- 4 Op. cit, p. 12-13.

REFERÊNCIAS:

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis, 2002.
- BERTOLO, Sonia de J. Nunes. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 317f. Tese (Doutorado em educação) UFMG. Belo Horizonte.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, n. 105, v. 29, Campinas set./dez. 2008.
- CABRAL NETO Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. In: CABRAL NETO Antônio;

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada**, 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em educação) UFPA. Belém.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revisa Educação & Sociedade**. CEDES, VOL.28, N. 100 – Especial, p.1203-1230, outubro de 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 3-15, mar. 2003.

_____. Profissão e trabalho docente em tempos de Reforma da Educação Superior. In: GEMAUQUE, Rosana M. Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et. al. **Políticas Públicas Educacionais: o Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

_____. A Política de Educação Superior para a formação e trabalho docente: a nova regulação educacional. *In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED*, 2008, Caxambu, MG. **A Política de Educação Superior para a formação e trabalho docente: a nova regulação educacional**. Caxambu:ANPED, 2008. P. 1-16.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, n. 89, p.1-9, set/dec.2004a.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92, p.753-775, Especial-Out. 2005b.

_____. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. *IN: SOUZA, João Valdir Alves (org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PINO, Mauro A. B; VIEIRA, Jarbas S; HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho Docente, controle e intensificação; câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. *In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria A. M; FIDALGO, Nara L. (orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*. n.89, p.1-7, set/dec. 2004.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. *Conversas impenitentes sobre a gestão na educação*. 22 ed. Belém: EDUFPA, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.