

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES NO MARANHÃO: O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA-PROEB/UFMA

Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande
Universidade Federal do Maranhão
fatimala@ufma.br

Resumo: Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a formação em nível superior de professores de escola básica no Maranhão. A pesquisa de campo realizou-se em Vitória do Mearim/MA em 2008, sendo entrevistados os egressos do curso de Licenciatura de Matemática do Proeb/UFMA. Apresenta os principais aspectos apontados pelos egressos em relação à formação vivenciada. Emergiram das falas reflexões sobre os aspectos básicos para a profissionalização docente.

Palavras- chave: formação de professores; profissão docente; profissionalização.

INTRODUÇÃO

A reforma do sistema educacional em todos os níveis passou a ser vista como um mecanismo para alcançar o crescimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. Nesse contexto, a formação de professores se revela como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, e a sua reformulação passou a se constituir em metas para elevar os padrões de qualidade da educação da maioria dos países capitalistas.

Ao recorrer à educação, como imprescindível para assegurar as bases da nova sociedade da comunicação e da informação, na qual o trabalho não se limita mais à simples transformação da matéria, mas prioriza a inovação e o conhecimento, a formação do professor em nível superior passou a ser uma nova exigência, e as instituições de ensino superior constituíram-se em um espaço privilegiado para a sua formação por serem lugar de construção e de acesso ao conhecimento avançado, transformando-se, assim, em um instrumento importante de promoção da cultura, da geração de novos conhecimentos e de atualização permanente.

É consenso entre os estudiosos do assunto (DEMO, 1996), (MELLO, 1998) que a qualidade da educação depende de vários fatores, mas, sem dúvida, o professor é um fator decisivo nesse processo. Por isso, ele precisa ter adequada formação, permanente atualização e justa valorização. No entanto, ao longo dos anos, a formação do professor tem-se constituído de conteúdos teóricos, dissociados da realidade escolar, contribuindo para que se desenvolvam práticas tradicionais, sem considerar o aluno nas suas relações com o mundo e com as mudanças sociais. É evidente que a formação de professores como ocorre, hoje, não é suficiente para prepará-lo adequadamente diante do desafio do projeto que ora se coloca para a educação.

Goergen (1998) afirma que, entre as diferentes áreas do saber, uma das que menos se desenvolveu nos últimos séculos foi a da arte de ensinar. Enquanto a busca do saber avança a

passos largos o ensino das ciências de modo geral continua sendo realizado de forma tradicional, centrada em transmitir ao aluno o maior número possível de informações e, com base nessas perspectivas, espera-se que, ao completarem seus estudos em cursos universitários, os estudantes estejam a par de conceitos atuais das suas respectivas áreas profissionais. Entretanto, a explosão do saber nos últimos anos tornou essa tarefa impossível e, na realidade, não se sabe como preparar os estudantes de forma a torná-los capazes de lidar de forma eficiente com a grande quantidade de novas informações geradas a cada ano, condição essencial para uma atuação de ponta.

É considerando essas constatações que, nas últimas décadas, tornou-se evidente a necessidade de redefinir a formação de professores. Assim, foram se consolidando algumas tendências, principalmente nos países em desenvolvimento, no sentido de construção de um modelo homogêneo de formação. Segundo Aguerro (2003), as principais diretrizes políticas podem ser assim sistematizadas: mudanças na estrutura e conteúdos da formação docente inicial e continuada; o controle da qualidade da formação realizada; e o ordenamento da oferta de instituições formadoras de professores.

Na América Latina, a disseminação dessas ideias contou com a colaboração de organismos internacionais, que, por meio de prescrições, declarações e outros documentos, procuraram subsidiar os países do continente a elaborarem e implementarem suas políticas no campo da formação com o objetivo de responder aos novos desafios propostos para a educação no século XXI. A necessidade de uma melhor formação para os professores também se encontra como condição para se concretizar a operacionalização das reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas. Segundo Gajardo (1999), as discussões sobre a reforma educacional, na América Latina, colocam como condição de êxito das propostas reformistas a melhoria da formação dos professores, apontando ainda, como necessárias, a substituição dos modelos burocráticos de gestão, e a flexibilização dos sistemas educativos. Parte-se do pressuposto de que, para a efetivação da reforma educacional, havia a necessidade de um novo tipo de intelectual – o professor. Nesse caso, o professor seria mediador entre a proposta de reestruturação da educação e a nova cultura que estava sendo gestada pelos organismos internacionais e pelas determinações das normas oficiais. A formação de professores recebeu uma atenção especial nas orientações dos organismos internacionais. Nesse cenário, merecem destaque: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e o Banco Mundial. Esses organismos têm desempenhado um papel fundamental na realização de estudos prospectivos para a região e na elaboração de diretrizes homogeneizadoras que vêm sendo elaboradas com a finalidade de melhorar os índices de desempenho dos sistemas educacionais e elevar o nível de qualidade da educação.

Para atender aos objetivos do novo modelo de conhecimento que tem como características a aprendizagem pela prática e o uso de sistemas complexos, a Cepal/Unesco (1995) no documento intitulado *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva*

com equidade, reconhece que os países da região necessitam de profunda transformação de seus modos de transmitir, produzir e aplicar conhecimento. E que a inserção desses no novo contexto internacional exige que os sistemas de capacitação bem como o volume das atividades no âmbito da ciência e da tecnologia sejam amplamente modificados. A política de formação, por sua vez, deve alinhar-se a esse contexto.

As teses desenvolvidas para a formação de professores pela Cepal/Unesco (1995) visam apoiar estratégias de profissionalização dos professores e a valorização de seu papel, sem, contudo, apresentar diretrizes de uma política global de formação. O documento reconhece a urgente necessidade de profissionalizar os professores, reformar os processos de seleção, formação e capacitação. No entanto coerente com as políticas de redução de investimentos na área social, entende que a inclusão dos salários do magistério no quadro geral da administração pública prejudica a flexibilidade e a competitividade (CEPAL/UNESCO, 1995; p. 228) e passa a incentivar as bonificações por produtividade, em detrimento do acréscimo ao salário-base. O que, segundo Castro (2005), “fazem dessa política não um fator de valorização da profissão, mas de enfraquecimento da categoria com consequências para o processo ensino aprendizagem em geral” (p.68).

A implantação de uma política de formação de professores para a educação básica que contemple as diretrizes emanadas das atuais exigências da sociedade sob os auspícios dos organismos internacionais tornou necessário um novo reordenamento legal da educação brasileira. Essa política foi adotada pelo governo brasileiro, sendo expressa na legislação educacional, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96. A partir de então, muitas mudanças ocorreram no campo da formação, tais como a ampliação e a variação do lócus de formação, bem como o direcionamento de novas práticas e exigências, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais da área. As reformas educacionais imprimiram uma proposta de formação que estabelece uma forte relação entre os saberes e as competências dos professores.

Dessa forma, o movimento de reformas no país, nos anos de 1990, demarca uma nova regulação das políticas públicas educacionais trazendo consequências significativas para a organização e gestão da escola, configurando mudanças no trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definições. No contexto da reforma, nos programas governamentais, os professores têm sido reconhecidos como agentes responsáveis pela mudança (VEIGA; AMARAL, 2002; OLIVEIRA, 2004; HYPOLITO, 1997; TORRES, 1998). São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Este estudo aborda um tema significativo da política educacional brasileira, a formação inicial de professores, consubstanciando sua relevância ao fato de que a educação é entendida como um pré-requisito para proporcionar um avanço social e melhor qualidade de vida. Teve origem em discussões realizadas em grupo de pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do qual fazemos parte. A nossa atividade acadêmica, como docente e membro desse grupo de pesquisa, que atua no Mestrado em Educação e no curso de Pedagogia da UFMA,

nos proporcionou a participação em debates temáticos e nos incentivou a investir em estudos relacionados à política de formação e à profissão docente, temas articuladores das discussões sistemáticas do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Avaliação. Esse Grupo vem desenvolvendo pesquisas no âmbito da avaliação de políticas públicas na área da educação, tendo, como foco, questões curriculares e a formação de professores e suas consequentes relações com as práticas pedagógicas. A meta é ampliar o conhecimento sistematizado sobre políticas educacionais centradas nessas temáticas, bem como subsidiar as ações governamentais no redimensionamento das políticas empreendidas.

O estudo tem como objeto o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Proeb desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, criado no contexto das atuais políticas públicas para a formação de professores e financiado com recurso do Fundef. Para atender a essa política, a Universidade Federal do Maranhão mantém, desde o ano de 1998, cursos especiais de graduação de licenciatura plena em municípios maranhenses, destinados a professores que atuam no sistema público de ensino.

O Proeb/UFMA (1998, p.5) tem como objetivos: a) formar professores para a Educação Básica com graduação plena, na habilitação escolhida dentre as oferecidas, com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criativa e responsabilidade; b) contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica do Estado do Maranhão; c) contribuir para o processo de avaliação e estudo da formação do professor e das questões do ensino e aprendizagem, com compromisso social com o seu município, a região e o Estado do Maranhão.

A amplitude de reflexões e questionamentos da nossa pesquisa está direcionada pelas seguintes questões de pesquisa: a) Como se configurou a formação inicial de professores no Brasil na década de 1990 e quais as suas implicações no programa Proeb/UFMA de formação de professores da educação básica? b) De que forma o programa implementado pelo Proeb/UFMA (1998-2002) se articula com as atuais diretrizes da formação de professores proposta pelos órgãos oficiais? c) Que contribuições a formação inicial dos (as) professores (as), desenvolvida no âmbito do Proeb/UFMA, trouxe para a prática profissional do professor/egresso da licenciatura de matemática? d) O currículo implementado pelo Proeb/UFMA contribuiu para a profissionalização docente em Vitória do Mearim? e) Qual a concepção que têm os professores formadores e os professores/egressos da licenciatura de matemática sobre a formação inicial e o currículo desenvolvido pelo Proeb/UFMA?

Essas questões de pesquisa nortearam as nossas preocupações, no sentido de explorar o objeto de estudo, buscando a sua reconstituição histórica, estabelecendo as relações existentes no contexto atual.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A política de formação de professores está imersa num emaranhado complexo de aspectos políticos, sociológicos, culturais, históricos que atravessam as questões das políticas educacionais, das práticas pedagógicas, do financiamento, e da gestão. Por isso, para estudá-

la, precisamos de um referencial teórico-metodológico que vá além de um paradigma estático, mecânico de pesquisa, que procura enquadrar a realidade num único aspecto. Compreender a complexidade que se apresenta, nesse momento na pesquisa, requer a apropriação do polo teórico que procura a superação da dicotomia sujeito-objeto. É nesse aspecto que situamos a perspectiva sócio-histórica que subsidia o caminho teórico-metodológico do nosso estudo. “Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento” (FREITAS, 2003, p. 26). Essa abordagem compreende o fenômeno a partir da sua história, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento decorre da ação interativa entre sujeitos históricos. Portanto, não é um evento solitário, mas sim social, com objetivos próprios. Toda nova investigação se insere num complexo teórico e ideológico contribuindo com dados atualizados às construções científicas formuladas anteriormente. Ao optarmos pelo paradigma sócio-histórico, estamos buscando um ponto de referência que dê conformidade científica aos procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa no propósito de estudarmos os fenômenos humanos de forma histórica, produzidos socialmente. Essa perspectiva exige do pesquisador uma postura permanente de vigilância frente ao objeto estudado, no sentido de não se deixar guiar pela dimensão da aparência como aquela constituinte e reveladora da realidade.

As fontes construtoras do paradigma sócio-histórico estão no materialismo histórico-dialético (FREITAS, 2003). Nesse, o objeto de estudo é percebido no contexto da totalidade em que o geral e o específico, se inter-relacionam dialeticamente. Isso significa que uma compreensão dialética das políticas educacionais de formação de professor exige a identificação das variáveis políticas, sociais, econômicas e culturais que interferem na sua construção. Portanto, o universal, existindo no particular e vice-versa, obriga-nos a considerar de forma integrada e articulada as partes que compõem o nosso objeto de estudo, pois, segundo Cury (1995, p.36),

dados isolados não passam de abstrações. Por isso, a totalidade é concreta. Interna aos dados empíricos, implica-os e os explica no conjunto das suas mediações e determinações contraditórias. Os dados, vistos na sua visibilidade imediata e nas suas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social. Neste momento, sua compreensão é racional e pode-se dizer como estão inseridos no todo.

Nossa adesão ao referencial metodológico se justifica pelo desejo de fugirmos de produtos acadêmicos que não refletem o indivíduo de forma concreta e social, como síntese de múltiplas determinações e não apresentam nenhuma contribuição transformadora às expectativas sociais em relação aos problemas da formação de professores.

Ao assumirmos a postura ontológica sócio-histórica, temos a crença de que a realidade é histórica, construída na práxis. Compreendemos que a realidade passa, necessariamente, pela

crítica dialética. O entendimento do homem e da realidade como construídas historicamente marcam toda a organização metodológica e estrutura conceitual do modelo. Segundo Vygotsky (1984), os sujeitos (os professores) enquanto históricos, concretos, fazem parte de uma cultura e por ela são marcados a nível das ideias e formação da consciência. Nesse contexto, os professores (sujeitos) produzem e são produzidos pela realidade social. É pela inscrição laboriosa do professor na realidade concreta, que ele apreende a si mesmo, como sujeito resultante de sua própria atividade, ser inteligente, criativo a relacionar-se com a totalidade da realidade. Nessa perspectiva, o estudo sobre a política de formação de professores não pode colocá-la à margem do contexto real que a criou. Estudá-la só faz sentido em relação aos contextos, contradições e relações que se deram em sua evolução histórica. A realidade que produziu as políticas de formação nessa perspectiva metodológica é aberta. “Isto não significa uma realidade informe, inefável e abstrata, mas sim que o movimento está aí, presente com suas contradições imanentes, e conduz a realidade às formas superadoras de si mesmas” (CURY, 1995, p. 37). Dizemos, assim, que a política de formação é uma produção social e histórica. Queremos dizer que a nossa reflexão sobre ela será com o objetivo de conhecer sua historicidade a partir da totalidade concreta que a circunscreve.

Para a realização da pesquisa foram utilizadas pesquisa bibliográfica, fontes documentais e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa bibliográfica possibilitou uma revisão da literatura existente a respeito da redefinição do papel do Estado como consequência da crise do capital em um contexto globalizado, pois devido a sua abrangência, repercutiu na esfera educativa, definindo novas exigências para a escola e para a formação de professores. Foi utilizada, também, literatura atualizada sobre a formação, a profissionalização docente e as políticas curriculares. A pesquisa bibliográfica realizada serviu para aprofundarmos os conhecimentos, afinarmos nossas perspectivas teóricas, precisando e objetivando o aspecto conceitual do objeto pesquisado.

A análise documental constituiu no estudo cuidadoso de documentos legais que institucionalizaram a reforma da educação e da formação de professores para a educação básica. No campo das diretrizes internacionais, foram analisados documentos do Banco Mundial e da Cepal/Unesco que estiveram articulados à política de formação de professores pós-reforma do Estado brasileiro. Entre eles, destacamos o relatório elaborado pelo Banco Mundial, intitulado: Prioridades e Estratégias para a Educação Básica (BM, 1995); e o documento: Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade elaborado pela (CEPAL/UNESCO, 1992).

Em nível nacional, tomamos como referência de análise os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP 009/2001); para fazer o contraponto, analisamos a concepção de formação de professores pensada pela entidade representativa da categoria como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Em nível local e contribuindo diretamente para uma melhor compreensão do objeto de estudo, foi analisado o Projeto Pedagógico do Proeb/UFMA.

Foram considerados como fontes orais, dez professores/egressos do curso de Licenciatura de Matemática do Proeb/UFMA de Vitória do Mearim (MA). Essa amostra, foi determinada pela totalidade de professores/egressos formados que ministram aulas em Vitória do Mearim.

Com os atores da pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada individualmente, tendo sido gravada, transcrita e editada. Optamos pela entrevista semiestruturada por entendê-la como um processo de interação social entre o pesquisador e o entrevistado visando à obtenção de informações inerentes ao objeto em estudo. Conforme indica Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”.

As entrevistas com os professores/egressos foram feitas em Vitória do Mearim; as perguntas privilegiaram a dimensão da profissionalização nos aspectos dos saberes profissionais, das práticas formativas e da identidade profissional e, por último, a entrevista se direcionou para questões que objetivavam identificar os avanços, limites e lacunas do curso.

Os dados foram tabulados, categorizados e analisados à luz do referencial que sustenta a pesquisa. A análise do conjunto dos dados teve, como referencial, as políticas educacionais de formação de professores, a formação de professores, a profissionalização de professores, as políticas curriculares (currículo). Procuramos analisar os dados, no sentido de abstrair o conteúdo das falas dos sujeitos. Por fim, acreditamos que o estudo ora realizado constituiu uma primeira aproximação da temática exposta considerando a sua complexidade e sua amplitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o Proeb/UFMA não pode deixar de considerar as mediações que se estabelecem entre as diretrizes nacionais, as necessidades locais e os grupos que elaboram os currículos. Entendemos que ele expressa as múltiplas determinações e contradições internas e externas que foram produzidas pelas relações econômico-sociais e político-ideológicas que determinam o modelo das políticas educacionais e nesse caso particular, um tipo de currículo para a formação de professores. Portanto, quando as políticas curriculares levantam o propósito da formação levar a efeito a profissionalização docente, estão referendando uma necessidade sentida e autorizada pela cultura acadêmica e pelas entidades representativas da categoria de professores, que defendem uma profissionalização que pressupõe uma sólida formação teórica e metodológica; a pesquisa como princípio do processo de formação e a relação dialética entre teoria e prática. No entanto, diante das atuais exigências da sociedade da comunicação e da informação esses conceitos são ressignificados e utilizados com outro propósito, o de adequar a formação à lógica do mercado.

As falas dos professores/egressos evidenciam que em relação aos saberes profissionais houve um avanço, no entanto, esses conhecimentos apreendidos, apesar de mostrarem uma

melhoria na prática docente, pouco tem contribuído para a profissionalização docente. Nossa análise fundamenta-se na pouca evidência encontrada entre o princípio metodológico do curso (o trabalho como princípio educativo) e as disciplinas ministradas no curso do Proeb, na fala dos professores entrevistados não foi evidenciada a vivência desse princípio metodológico proclamado, o que certamente levaria os professores a contextualizarem sua prática, partindo do real e buscando a sua superação. Entendemos que o trabalho como princípio educativo deve ser compreendido no contexto da lógica da razão comunicativa. Segundo Habermas (1990) não é somente no trabalho que a consciência humana pode realizar as racionalidades existentes na história. Para que tal aconteça, o trabalho e a comunicação devem formar uma unidade; é preciso integrar o mundo objetivo ao mundo da vida.

Reconhecer as dificuldades, os limites e lacunas do Proeb, não significa desconsiderar a relevância que foi para os professores/alunos receberem uma formação em nível superior e que proporcionou alguns redimensionamentos de suas práticas pedagógicas. Um dos pontos de principal contribuição foi permitir que, os professores/egressos tivessem acesso a conhecimentos e obtivessem fundamentação teórica dos conteúdos curriculares. Destacamos nas falas dos egressos, como aspectos relevantes, assegurados com o processo formativo: ministrar aulas com mais segurança; a melhora do relacionamento com os alunos; a utilização de metodologias inovadoras.

As reflexões realizadas ao longo do estudo nos possibilitaram compreender como esses professores/egressos perceberam a formação vivenciada através do Proeb/UFMA. Emergiram nas falas pensamentos, concepções e reflexões acerca dos saberes docentes, as práticas formativas e a identidade profissional, aspectos que são básicos para a profissionalização do magistério. O curso favoreceu a aquisição de elementos mais teóricos do que práticos, tendo em vista que a Prática de Ensino foi uma disciplina diluída no Estágio Supervisionado e este não foi o espaço de aprendizagem esperado pelos professores/egressos. Entretanto os saberes adquiridos favoreceram a reflexão e o redimensionamento de suas práticas pedagógicas.

Os egressos realçaram a contribuição do curso no aumento da auto-estima e na conquista da posição de professor (a) formado (a). O status que os professores egressos assumiram em Vitória do Mearim é um ponto bastante positivo na formação de uma identidade profissional. Ressaltamos que esse reconhecimento ainda é embrionário, mas é o primeiro indício de que o curso poderia ter contribuído muito mais para a profissionalização docente, uma vez que a identidade do (a) professor (a) constrói-se modelada por múltiplas interações. Tornar possível a expressividade, o posicionar-se, o questionar-se, o crescimento e o interagir são condições proporcionadas pela elevação da auto-estima. Uma auto-estima positiva cria uma realidade subjetiva (BERGER; LUCKMANN, 1985) que permite a construção do desenvolvimento da competência profissional, condição básica para a conquista da autonomia, elemento essencial de profissionalização. Nesse sentido as disciplinas do tronco comum do Proeb/UFMA deram maior contribuição.

No entanto, segundo os egressos foram as disciplinas de formação específica que deram maior contribuição para a sistematização dos conhecimentos e foram apontadas como

as que mais contribuíram para a formação docente. Os professores egressos se sentiram mais seguros para atuarem em sala de aula e para avaliarem seus alunos.

Percebemos que os (as) professores (as), apesar de já terem alguma experiência em sala de aula, o que teoricamente nos leva a afirmar que já possuíam os saberes da experiência, aceitaram muito bem os saberes disciplinares, adquiridos no curso (saberes disciplinares e curriculares) e ressignificaram suas práticas a partir do entendimento de que ensinar é possibilitar a produção e construção de saberes que são selecionados e incorporados à prática. Os saberes da formação profissional adquiridos durante o curso, podem alargar a visão dos (as) professores (as) de como ensinar e aprender.

Para os egressos, a formação recebida possibilitou ampliar a noção de como avaliar o que significou modificar atitudes. Em relação aos saberes relativos à organização da escola eles reconhecem que o curso pouco contribuiu para o desenvolvimento das competências em referência as exigências situacionais que a escola apresenta na atualidade. A escola cobra mais conhecimentos e outorga mais funções aos (as) professores (as) vistos como responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino. Conhecimentos sobre o funcionamento da escola atual não constaram no currículo do Proeb, apesar da necessidade que existe dos professores em possuírem outras habilidades, capacidades, posturas e ações para enfrentar o trabalho docente.

No que se refere à avaliação geral do curso é importante reconhecer que a formação dos professores em nível superior trouxe melhorias para o Município de Vitória do Mearim principalmente considerando a precária formação dos professores da rede e a falta de habilitação dos professores para trabalharem no ensino médio. É importante considerar ainda que a qualificação em nível superior trouxe uma melhoria qualitativa para os professores, principalmente na questão salarial, pois possibilitou ascensão dentro da rede municipal e a possibilidade de concorrer a concursos públicos. Assim, concluímos que apesar das limitações apresentadas a política de formação induzida pelo governo federal e adotada pelos municípios em parcerias com a Universidade Federal do Maranhão, possibilitou que uma parcela dos professores tivesse acesso a um curso de nível superior o que não seria possível pelas suas condições objetivas de vida. Desataca-se ainda, que o fato de terem ingressado em uma universidade pública, que tradicionalmente vem sendo freqüentada por uma pequena parcela da sociedade brasileira, é um fator que contribui para a auto-estima dos professores e para a constituição de uma identidade profissional.

Os (as) professores (as) destacam como lacunas do curso, o tempo limitado para os estudos. A relação tempo/conteúdo tornou-se um obstáculo para a aquisição dos conhecimentos. A forma como foi materializado o curso nos finais de semana, os professores sem serem liberados da sala de aula e sem tempo para se dedicarem ao estudo, foram fatores que dificultaram a aprendizagem dos alunos.

O estudo do tema da formação inicial de professores nos faz compreender que as propostas de formação precisam assumir o professor como ser de práxis, comprometido socialmente e politicamente com a formação do cidadão. Uma formação que não tenha apenas o trabalho mas tenha também o sujeito como princípio educativo.

Pensar um programa de formação implica refletir sobre a elaboração de políticas educacionais, as políticas de formação e as políticas curriculares. É oportuno lembrar as relações que existem entre elas e afirmarmos que as políticas curriculares expressam as políticas de formação e encontram-se determinadas pelas políticas educacionais.

Ao longo da história as políticas educacionais, circunstanciadas pela política do Estado, vêm imprimindo à sociedade um modelo formativo de professor marcado pela racionalidade técnica. E assim temos uma formação que se concretiza esvaziada dos aspectos filosóficos, socioculturais, sociológicos e didático-pedagógicas. A formação esvazia-se da reflexão, da visão histórica, não se exterioriza no concreto para produzir e transformar a história.

As políticas de formação têm impossibilitado objetivar as circunstâncias em que os processos formativos de professores se dão, tornando as práticas formativas como objeto de valor em si, por não pensar a prática formativa como prática social. Assim, temos concretizada uma prática alienada e alienante.

Ao analisar com mais profundidade o currículo da Licenciatura de Matemática Proeb/UFMA e a sua contribuição para a profissionalização docente, inferimos que o curso teve repercussão no município, nas práticas formativas, mas não chegou a mudar posturas tradicionais e arraigadas dos professores. Alguns indícios de profissionalização podem ser percebidos nos depoimentos dos egressos, mas ainda são incipientes, muito precisa ser feito para que esta seja sedimentada entre os professores egressos de Vitória do Mearim. Assim, entendemos que é preciso rever o papel da Universidade, dos processos formativos, e do professor na sociedade capitalista, se quisermos tornar a educação significativa para as camadas populares.

Entendemos que é preciso recuperar no âmbito das políticas educacionais as diferentes dimensões da formação omnilateral dos professores, a concepção sócio-histórica nos aspectos cognitivos, éticos, políticos, científicos, culturais, lúdicos e estéticos. É preciso também, colocar no contexto das políticas de formação de professores seu papel na condução das transformações necessárias a escola, ao ensino, a educação e à sociedade.

A história de luta das entidades representativas (ANFOPE, ANPED, ANPAE, ANDES e outras) dos professores aponta para a necessidade de uma sólida formação teórica, professores que saibam lidar com processos formativos nos diferentes aspectos (cognitivo, afetivo, cultural e valorativo), da relação teoria e prática, da gestão democrática, da valorização do profissional, buscando uma formação integral de qualidade socialmente reconhecida.

Assumir essas dimensões exige que as políticas de formação rompam com modelos de formação tradicional, baseados na racionalidade técnica, que não respondem aos anseios de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- AGUERRONDO, Inês. **Formación docente: desafíos de la política educativa**. México, DF: Secretaría de Educación Pública, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la Educación**. Examen del Banco Mundial. 1995.

- BANCO MUNDIAL. **Educação na América Latina e Caribe: estratégias do Banco Mundial.** (BM, 1999). Disponível em <<http://www.worldbank.org/education/efafti/faq.asp>> acesso em 12.07.2002.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Presidência da República, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. **Parecer CNE / CP nº 9/2001.** Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação em Curso de Nível Superior.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Políticas de Educação a Distância: uma estratégia de formação continuada.** Natal, RN: EDUFRN, 2005.
- CEPAL/UNESCO. **Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago, 1992.
- CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília, DF: Ipea/Cepal/Inep, 1995.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania.** Campinas: Papirus, 1996.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.
- GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas em América Latina.** Balance de una década In: PREAL – Programa de promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe. nº 15, set/1999.
- GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. **Educação e Sociedade**, Campinas: ano XIX, n. 63, p. 53-79, ago. 1998.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1998.
- OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **A profissionalização docente na ótica do discurso oficial.** Natal-RN, 2004, 206 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, Lívia; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Proeb; Pró-Reitoria de Ensino.** São Luis: 1998.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, S.P; Papirus, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.