

POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI: EM FOCO AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vilma Aparecida de Souza 1

Universidade Federal de Uberlândia - FACIP
vilmasouza@pontal.ufu.br

Maria Aparecida Guerra Lage 2

Universidade Federal de Uberlândia
maglage@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho focaliza as políticas brasileiras de formação de professores no cenário das reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, considerando o contexto neoliberal e seus reflexos na formação e na prática pedagógica dos professores da educação básica. Além disso, situa os embates de educadores contra os descaminhos instituídos pelas reformas, buscando indícios para repensar as políticas para a formação docente.

Palavras-chaves: políticas de formação docente; gestão educacional; reformas educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por um movimento de reformas educacionais que pode ser analisado tomando como ponto de partida o cenário macro de reestruturação produtiva. Trata-se de um cenário ainda hoje vivenciado pelo capitalismo, o qual, apoiando-se na força da ideologia neoliberal, provoca redefinições no papel do Estado e nas políticas públicas.

Como parte desse contexto, verifica-se a atuação da lógica do mercado que concebe a educação como uma mercadoria, assemelhando a escola a um empório. Nessa direção são implementadas reformas educacionais coerentes com o modelo neoliberal, em sua maioria com uma parte de um mecanismo de submissão da educação ao figurino do capital (AFONSO, 2000). Considerando esse panorama, as políticas de formação docente fazem parte desse conjunto de reformulações e impõem aos docentes novos condicionamentos e desafios em sua prática pedagógica.

Desvelar esse cenário torna-se imprescindível no sentido de explicitar os interesses e as concepções que sustentam as políticas de formação docente em favor de uma ressignificação e fortalecimento da prática pedagógica.

2. As políticas de formação docente no cenário das reformas no final do século XX e início do século XXI

No final dos anos 70 e na década 80, do século XX, perante a luta pela redemocratização do país, intensificou-se um movimento crítico reivindicando grandes mudanças no sistema educacional, com muitas discussões para o movimento dos educadores, com a criação de vá-

rias entidades representativas, dentre elas, o Comitê Pró-Formação do Educador, em 1983, e a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1990, que visavam, de maneira geral, à melhoria na formação dos profissionais da educação (SCHEIBE, 2002).

Arelaro (2000, p. 95) destaca a importância de fazer uma referência à década de 1980, pois, “[...] os economistas brasileiros costumam considerar a década de 1980 como *a década perdida*, e para nós, da educação, foi uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira.”

A referida década foi marcada por um momento de grande efervescência democrática: a reorganização dos movimentos sociais se consubstancia em entidades e instituições, das quais se destacam, dentre outras, a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). É também nessa década que se completa o processo de “transição negociada do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas” (ARELARO, 2000, p. 95).

Várias mudanças propostas na esteira desses movimentos referiam-se às seguintes reivindicações:

[...] constituição de sistema nacional de educação, público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial unificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; e preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola (SCHEIBE, 2002, p. 50).

Entretanto, esse movimento crítico e reivindicatório da década de 1980, acerca de um projeto nacional de educação, não teve ressonância na formulação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A aprovação da nova LDB traz em seu cerne preceitos legais coerentes com as diretrizes de uma política neoliberal, apresentando-se como uma manobra governamental. O texto da LDB nº 9.394/96, caracterizado por muitos críticos como um documento “enxuto” e “que deixou muita coisa em aberto” (SAVIANI, 2001, p. 227), sinaliza uma estratégia no sentido de “facilitar”, em meio às brechas, a aprovação de arcabouço jurídico fundamental para o prosseguimento da implementação das diretrizes da política oficial de caráter neoliberal (SOUZA, 2006).

Além disso, a LDB nº 9.394/96 confirmou um processo de ressignificação dos conceitos defendidos nos debates dos anos 1980. Reforça-se, assim, a tese de que a Lei nº 9394/96 representa um projeto sintonizado com as premissas neoliberais e consubstanciado por uma sucessão de decretos. Um projeto que redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, “ênfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total” (DOURADO, 2001, p. 50). Configurou-se, portanto, como um projeto próprio da conjuntura de desregulamentação, na perspectiva do Estado mínimo que se desobriga de assegurar direitos, representando uma manobra política. Isso porque, ao mesmo tempo em que se discutia a LDB, eram elaboradas e

aprovadas medidas, por meio de projetos de lei e de emendas que, na prática, definiriam o real perfil da educação no Brasil, bem ao espírito do neoliberalismo.

Nesse percurso, as políticas de formação de professores assumiram as concepções que conduziram as reformas educacionais e acirraram, cada vez mais, o processo histórico de desvalorização social desses profissionais, uma vez que

O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infra-estrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante (SCHEIBE, 2002, p. 47).

Como parte dessa conjuntura em que foram gestadas as reformas educacionais, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), a partir de 1997, evidenciou a estratégia segundo a qual se deveria adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado (FREITAS, 2002). Nesse sentido, explicita-se uma regulação dos conteúdos e propostas de formação docente em consonância com as mudanças ocorridas na sociedade capitalista, como parte de um conjunto de iniciativas no sentido de regulação da profissão docente. A aprovação da RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, revela a expressão concreta de um “novo” perfil, que se desenha para a formação de professores para a educação básica, coerente ao atendimento das demandas do mercado.

O conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) aborda, desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, como a carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Assim, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (BRASIL, 2002), na esteira desse movimento de reforma educacional, coloca à tona várias questões que merecem ser consideradas.

Entre as questões polemizadas, Scheibe (2002) aponta a noção de competências como conceito norteador para a formação profissional dos educadores. Essa posição evidencia um estreitamento das questões educacionais às regras da mercantilização.

Como consequência desse estreitamento, as atuais políticas educacionais impõem uma nova concepção de formação de professor, definindo os conhecimentos necessários para o trabalho docente e para a reforma da educação. De acordo com essas políticas, verifica-se que os conhecimentos necessários para o trabalho docente reduzem-se a um caráter pragmático, que toma a competência profissional como diretriz central (SCHEIBE, 2002).

De acordo com Veiga (2002), as políticas de formação de professores, como parte do pacote de reformas implementado a partir da década de 1990, apresentam uma nova concepção de professor, aproximando-o a uma espécie de tecnólogo do ensino. Esse tecnólogo apresenta-se como o novo perfil a ser assumido pelo docente, conforme as orientações da reforma educacional brasileira, materializadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

2.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil

A legislação educacional brasileira (LDB, lei nº 9.394/96), na década de 1990, esteve a serviço do projeto de reforma do Estado, com o objetivo de adequar o ensino brasileiro às transformações no mundo do trabalho, provocadas pela globalização econômica, pelas novas tecnologias e pelas técnicas de gerenciamento da produção.

Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor como, também, criam novas instâncias formadoras, tais como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação. Trata-se de instâncias que estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino. Essas políticas, portanto, induzem reformas que definem os conhecimentos considerados básicos para os cursos de formação dos professores da Educação Básica, limitando-se à ênfase das competências.

Brzezinski (2001) afirma que, no processo de construção das diretrizes curriculares para a formação de professores, ocorre uma separação entre dois mundos na sociedade brasileira: o *mundo do sistema* – o oficial – e o outro, o *mundo vivido* – o real. De um lado, aporta-se o mundo do sistema que, ancorado nas políticas de princípios neoliberais, abraça a globalização excludente, reafirmando parcerias com organismos internacionais. Por outro lado, o mundo vivido, construído historicamente desde 1980, em lutas travadas pelo Movimento Nacional de Educadores, o qual propõe que seja adotada uma política global de formação e profissionalização docente, onde a autora destaca que se precisa considerar “[...] a Universidade como *locus* de formação inicial e promover a valorização do profissional da educação por mecanismos adequados de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho, de uma carreira do magistério estimulante e de salários dignos (BRZEZINSKI, 2001, p. 119).”

A referida autora e colaboradores, nesse documento apresentado como contribuição da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em 2001, alertavam, ainda, que seria imprescindível avançar nas discussões sobre as propostas de “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”, no que se referia à organização institucional e curricular da formação inicial de profissionais para a educação básica. Nesse sentido, apresentaram, inclusive, algumas propostas:

- a) a recomendação explícita da adoção da base comum nacional, com enfoque na docência, para todos os cursos que formam profissionais para a Educação, para que se

- garanta unidade para a multiplicidade de experiências curriculares, sem as limitações de um currículo mínimo e sem prejuízo do reconhecimento das instituições de ensino superior e dos currículos dos estudantes;
- b) a explicitação de que as diretrizes nacionais sobre formação do professor para educação básica são aplicáveis à formação de professores que ocorre no curso de Pedagogia;
- c) o estabelecimento de diretrizes específicas para o curso de Pedagogia, como licenciatura plena, com base na proposta da Comissão de Especialistas em Pedagogia, de 06.06.1999;
- d) a indicação de diretrizes curriculares específicas para a formação de formadores, isto é, para formação de professores do ensino superior que formam professores;
- e) o fortalecimento da concepção de que os cursos de formação de professores são cursos de licenciatura plena, com duração mínima de 3.200 horas e não habilitações de outros cursos agregados a outra graduação;
- f) a eliminação da licenciatura de curtíssima duração em nível superior, com 1.600 horas, legalizada pela dispensa para os futuros professores não só de 800 horas pela prática anterior, mas também de 800 horas para aqueles que foram habilitados em cursos de Magistério, em nível médio. Na opinião da ANPEd, o aproveitamento de 800 horas da “prática anterior” como cumprimento da prática de ensino exigida pela LDB para todos os cursos que formam professores para a Educação Básica (art. 65) surge na proposta de diretrizes curriculares como um mecanismo que poderá dissociar na formação do professor o que, pela natureza conceitual, é indissociável: a teoria da prática;
- g) a aplicação dos mesmos requisitos mínimos exigidos para a formação de professores no âmbito universitário para as instituições não universitárias enquanto a realidade de muitos “brasis” necessitar dessas instituições, mas que elas consideradas como locais transitórios e não permanentes de formação;
- h) estabelecimento de rigorosos mecanismos de avaliação externa e de auto-avaliação de todas as instituições e modalidades de formação presenciais das e não presenciais, a fim de impedir as formas aligeiradas de certificação de professores;
- i) a definição de políticas educacionais e destinação de recursos de tal ordem que a formação inicial de todos os profissionais da educação seja feita na universidade, preferencialmente pública (BRZEZINSKI, 2001, p. 122-123).

Entretanto, a aprovação da RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18/02/2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica na licenciatura, de graduação plena, distancia-se das propostas defendidas nas contribuições apresentadas pela ANPEd e assume em sua fundamentação feições da “pedagogia das competências” (BRZEZINSKI, 2008a). Embora seu processo de tramitação tenha sido marcado por embates entre educadores e organismos governamentais, sua aprovação representou um retrocesso no que se refere à possibilidade de se tornar um “expressivo mecanismo de política global de formação e de valorização de profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 2008a, p. 184).

Assim, ao contrário das propostas apresentadas pela ANPEd nas audiências públicas sobre as diretrizes (BRZEZINSKI, 2001), a RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18/02/2002, explicita uma visão estreitamente técnica e prescritiva de formação de professores. Nessa lógica, esse perfil de tecnólogo de ensino pretende redefinir a formação de professores de acordo com as exigências do mercado, tendo como eixo central o desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, ancoradas num “saber-fazer”, em detrimento do “conhecimento”. Para Veiga (2002), tal concepção de formação, voltada para o desenvolvimento/treinamento de competências, é superficial

e limitada, prejudicando uma formação mais sólida do docente. Uma formação centrada no desenvolvimento de competências reduz-se a uma formação técnica, na qual esse tecnólogo será

[...] aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado a um saber prático (VEIGA, 2002, p. 72-73).

Essa concepção de formação docente que norteia as políticas de formação, limitando-se a um treinamento pragmatista e prescritivo, faz parte do objetivo maior das políticas atuais de formação de professores que têm como propósito muito mais conceder uma certificação, do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

Para Brzezinski (2008a), esse “modelo” de formação de professores, que tem como meta a certificação aligeirada e quantitativa, faz parte de um projeto de sociedade e de educação, no qual o conceito de formação de professores vem sendo adotado em consonância com os ditames dos organismos internacionais.

Ainda segundo a autora, em coerência com a agenda dos organismos internacionais, o modelo de formação de professores adotado pode ser caracterizado pelas diretrizes a seguir:

a) reproduz as reformas curriculares implantadas em outros países; b) institucionaliza preferencialmente a formação de professores fora da universidade; c) aparta a licenciatura do bacharelado; d) privilegia as dimensões técnicas e praticista do trabalho docente; e) fundamenta-se no modelo curricular clássico, etapista e fracionado, para o qual o desempenho do estudante tem primazia sobre o conhecimento e a cultura; f) proporciona uma reprodução maciça de profissionais com compromisso exclusivo com o mercado de trabalho; g) é orientado pela pedagogia das competências que induz um perfil profissional uniforme e homogeneizado; h) opta por conceder certificação que se superpõe a uma boa qualificação inicial e continuada dos docentes (BRZEZINSKI, 2008b, p. 198-199).

Como efeito de uma estratégia neoliberal, as políticas educacionais sinalizam uma nova concepção de formação de professores, bem como elegem novas instâncias formadoras, como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação. Tais reformas conduzem diretamente à ênfase na questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros (BORGES; TARDIF, 2001).

Analisando os efeitos dessas políticas, Silva (2008, p. 236) adverte que

[...] não há a preocupação em formar professores com condições para de fato intervir nas situações de ensino e aprendizagem, mas na formação de “técnicos” com uma formação aligeirada, desvinculada do compromisso social e político com as demandas da comunidade em que se encontram, mas capazes de explorar conteúdos padronizados que os livros didáticos apresentam de forma irrestrita e acrítica.

Para Freitas (2002), a desresponsabilização do Estado do financiamento público, a individualização das responsabilidades sobre os professores, a centralidade da noção de

certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, que constituem elementos das políticas de formação, possibilitam desvelar as concepções que revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério.

Delineia-se, portanto, uma política de formação de professores centrada na certificação de competências e na avaliação, pautada em diretrizes legais que privilegiam: o aligeiramento e o rebaixamento de formação; a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida; processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber-fazer e ao como fazer, em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, ou seja, centrando a formação de professores no campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002).

Frente a tal quadro, observa-se, por meio das reformas, que o processo de profissionalização docente representa mais um discurso oficial do que uma ação real, pois as medidas implementadas nas diretrizes de formação de professores caminham na contra-mão desse processo que provoca desdobramentos que se adentram nas décadas posteriores.

2.2. (Novos) desdobramentos da atual política educacional de formação docente no início do século XXI

A política de formação de professores, desenvolvida no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, passa a ser implementada por uma série de programas visando à formação do professor, tendo em vista o alto índice de professores leigos. A maioria desses programas é destinada a professores que já estão no exercício da docência e são considerados como formação continuada. Dentre esses programas que sustentam as políticas de formação do professor, destacam-se a Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006) e a Lei nº 11.502, de 11/07/2007 (BRASIL, 2007), que modificaram as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de assumir o sistema de formação de professores da educação básica (BRZEZINSKI, 2008c).

A política pública de formação de professores assumiu uma nova feição com o Decreto nº 5.800/06³, de 2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil, institucionalizando os programas de formação de professores a distância (FREITAS, 2007).

Freitas (2007) adverte que os processos formativos desenvolvidos em programas de educação a distância (EAD) podem correr o risco de perpetuar a tradicional concepção conteudista e pragmática que marcou as políticas de formação docente ao longo da história da educação brasileira. Esses programas de formação de professores podem cair na velha armadilha da epistemologia da prática e na lógica das *competências*. Com isso, as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação a distância podem tender a uma redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos.

Dessa forma, a iniciativa de programas de formação pela UAB, em grande expansão nas universidades federais, apresenta suas contradições, uma vez que

Esta nova configuração da formação inicial deve ser analisada tendo como referência a crítica à concepção de educação e de formação que informa os cursos e programas de EAD, na medida em que se impõe por ações “minimalistas” na formação, pelos encontros presenciais de 4 horas semanais, pelo caráter da ação dos tutores, uma forma precarizada de trabalho de formação superior, e ainda quanto aos processos de elaboração dos materiais didáticos, financiamento e instrumentos necessários à formação superior (FREITAS, 2007, p. 1213).

A UAB foi criada para garantir a expansão de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, também, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores e gestores da educação básica. Entretanto, Brzezinski (2008a, p. 188) afirma que “[...] para a formação do professor, a EAD cumpre um papel importante na modalidade de formação continuada, mas a formação inicial totalmente a distância, a meu ver, carece de acompanhamento e avaliação.”

Nesse sentido, Freitas avalia que “[...] a maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligear e baratear a formação” (FREITAS, 2007, p. 1214).

As análises sugerem uma crítica cuidadosa das políticas de formação docente atuais, que podem enveredar para os rumos das velhas políticas compensatórias e pontuais que caracterizaram o cenário das políticas educacionais implementadas ao figurino neoliberal em décadas anteriores. Ou seja, políticas de formação docente que se reproduzem e persistem em nosso país há muitas décadas, resultado do reduzido investimento público na educação e da impossibilidade do Estado “mínimo” em prover os recursos necessários que garantam a formação docente de qualidade.

Outra feição adotada pelas políticas de formação docente no Brasil refere-se à modificação das atribuições da CAPES, Lei nº 11.502/2007, atribuindo uma nova configuração que se desenha para a formação de professores. A Lei nº 11.502/2007 atribui à CAPES a finalidade de

[...] induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (BRASIL, 2007, p. 1).

Apesar de ser uma política recente, Freitas arrisca fazer algumas análises acerca dos impactos dessa nova feição ao processo de formação docente. Segundo a autora, trata-se de uma “flexibilização da formação docente, através da institucionalização dos programas emergenciais para formação de professores [...]” (FREITAS, 2007, p. 1217).

Além disso, a autora considera que tal política pode conduzir à implementação de programas de formação inicial e continuada, focalizados e pontuais, provocando uma

[...] reconfiguração da formação inicial em serviço, a distância. A partir da instituição da CAPES como agência reguladora da formação, a educação a distância se implementa como política de Estado para a formação de professores, de forma massiva, [...] como resposta à “crise” atual da educação básica e da formação de professores. [...] (FREITAS, 2007, p. 1218).

Entretanto, o Ministério da Educação justificou o objetivo da proposta, de implementar programas de formação inicial e continuada associados ao desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras, possibilitando a qualificação de recursos humanos para a educação básica, por meio da integração entre a educação superior e a educação básica, assegurando uma melhoria na qualificação dos docentes do ensino básico.

Convém, no entanto, destacar que esse atual processo de materialização das políticas educacionais de formação docente exige dos profissionais da educação, comprometidos com os reais pressupostos da educação brasileira, uma atenção especial no sentido de acompanhar os desdobramentos de tais iniciativas, para identificar suas possibilidades e seus limites para uma melhoria da qualidade da prática pedagógica docente.

3. Para não concluir: propostas frente às atuais políticas de formação docente

Diante de circunstâncias tão adversas das políticas educacionais, alguns movimentos sociais, entidades da sociedade civil, sindicatos, dentre outros, organizaram-se nessas últimas décadas, buscando saídas e alternativas contra o modelo neoliberal dessas políticas de formação de professores. Segundo Maués (2003), há um crescente número de movimentos para a criação de uma globalização das lutas sociais, de uma mundialização das resistências, sendo a tônica desses movimentos a libertação da educação da mundialização neoliberal.

Diversos educadores e entidades nacionais organizativas – ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, dentre outras – têm desenvolvido estudos na área de políticas de formação de professores com o objetivo de identificar os (des)caminhos dessas políticas e detectar os elementos de superação das atuais condições da educação e da formação docente no país.

Os fóruns das licenciaturas representam, também, um dos espaços de discussão dos modelos dos cursos de formação de professores nas universidades com vistas à reformulação curricular dos cursos. Esses fóruns, dentro da universidade, constituem-se em um *locus* de articulação política e pedagógica, nos quais os sujeitos e as entidades envolvidos na formação e profissionalização docente podem construir alternativas e auxiliar na transformação dos cursos de formação de professores (MARQUES; PEREIRA, 2002).

Essas e outras reivindicações de associações e de movimentos nacionais de educadores, ao longo do processo histórico de construção de diretrizes para a formação docente, representam lutas, contraposições e algumas conquistas. Todas com o objetivo de assegurar uma formação de qualidade, por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Enfim, luta-se por uma formação que se pautar pela lógica da construção de identidade do professor como profissional do ensino, agente transformador e crítico no mundo em que vive, buscando a superação das desigualdades educacionais e ultrapassando o caráter

reducionista na formação dos docentes. Portanto, diante do quadro de políticas de formação docente apresentado, cabe ainda questionar a influência dessas políticas de formação na prática pedagógica dos professores.

As diversas transformações, ocorridas na educação nos últimos anos, revelam que a atuação profissional dos docentes está estreitamente ligada à sua formação inicial e continuada, refletindo na forma como ensinam, atuam, interagem e agem no seu meio profissional e social.

Analisando a formação do professor e o que se espera dele enquanto formador, considera-se de fundamental importância retomar a discussão de Brzezinski (2001) acerca das dissonâncias entre as propostas do *mundo oficial* e o *mundo vivido* pelos docentes no interior de sua formação e de suas práticas.

Nesse sentido, é imperioso considerar se a formação que o professor recebe permite a ele trabalhar dentro de uma “prática unodocente que confere identidade ao professor” (BRZEZINSKI, 2008c). Isso, em um Brasil com diferentes contextos de formação, com uma LDB ajustada aos ditames da política neoliberal e com uma formação técnica com ênfase nas competências, nos quais o professor limita sua prática pedagógica num “saber-fazer” em detrimento do conhecimento. Em poucas palavras, é preciso saber, nesse ínterim, até que ponto o professor torna-se aquele que faz, mas não conhece os fundamentos de seu fazer, fazer esse que deveria propiciar o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas em seus alunos.

Para isso, considera-se fundamental que a formação docente contemple a conjugação de dimensões que envolvam o *saber científico*; o *saber pedagógico*, que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, o *saber cultural* e o *saber político*, dentre outros. Considerando esses pressupostos, a formação docente requer, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, uma dimensão política que envolve a ética e um comprometimento social, como resistência a essa sociedade conduzida pela lógica neoliberal.

Para uma formação docente que se oponha à racionalidade técnica, torna-se imprescindível a formação do professor-pesquisador, destacando a pesquisa como componente necessário à formação, desempenho e desenvolvimento de docentes (FARIA, 2004). Ao se separar a pesquisa científica da formação do professor, se “reduz o ato investigativo no âmbito do cotidiano escolar e aos processos de ensino aprendizagem desvinculando a pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2001, p. 7).

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitem afirmar que, ao longo das últimas décadas, ocorreu a implementação de um conjunto de reformas que levaram a um redirecionamento das políticas pelo viés do neoliberalismo, provocando mudanças no papel social da educação e da escola, concebendo, ao final, a educação como uma mercadoria.

Nesse contexto macro, torna-se relevante um repensar sobre as políticas de formação docente, na busca de caminhos para o enfrentamento das amarras da lógica neoliberal. A prática pedagógica tem sido alvo de forte reducionismo, limitando-se às atividades que os professores realizam quando estão na sala de aula com seus alunos. Em oposição a esse reducionismo, tor-

na-se necessário pensar em uma compreensão mais ampla da docência. Movimentos de educadores, seja da educação básica ou do ensino superior, procuram contrapor-se a essa realidade e propor soluções para possíveis mudanças frente às atuais políticas educacionais.

A prática docente deve ser entendida como o domínio da dimensão do conhecimento próprio da área, da dimensão pedagógica e da dimensão política, conduzindo a uma reflexão contínua sobre o papel do professor enquanto docente e enquanto cidadão. Vista dessa forma, a prática docente possibilitará a constituição de um cidadão com inserção social de forma histórica e dialética, sendo, portanto, capaz de repensar a sociedade e as políticas públicas de educação.

(Endnotes)

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP- Faculdade de Ciências Integradas do Pontal.
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Professora efetiva de Biologia da Escola Estadual de Uberlândia, MG.
- 3 Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 - dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 22, n. 74, p.11-26, abr. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 de jun. 2006, p. 4.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11/7/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

_____. Contribuição apresentada pela ANPEd nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 167-194.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 195-219.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008c.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, set./out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n5/v12n5a17.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2007.

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

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 171-183, abr. 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: GUIMARÃES, Francis Mary Nogueira (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: UNIOESTE, 2001. p. 99-122. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Lizia_Nagel/CASCAVELEstadoPOL.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

- SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-63.
- SILVA, Lázara Cristina da. A LDB, as Políticas Públicas e a Formação de professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional? In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 225-249.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação: no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Posição do ANDES-SN sobre a versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília, DF: ANDES, 2001. Documento apresentado na audiência pública nacional do CNE, realizada no dia 23 de abril de 2001, em Brasília-DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANDES.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2008.
- SOUZA, Vilma Aparecida de. **A proposta de democratização da educação na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG (2001-2004): limites e possibilidades da democracia na escola pública**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 65-93.