

# A Política de Formação de Professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica<sup>1</sup>

## Introdução

Historicamente, as políticas governamentais relacionadas à *formação do professor*, vêm definindo, articulando e estruturando os diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) da educação brasileira.

No cotidiano das escolas públicas, o processo de ensino/aprendizagem, que é objeto de estudo da didática, vem sofrendo as conseqüências dessas políticas, o que repercute na qualidade do ensino. As mazelas deste cotidiano recaem, principalmente, na figura do professor, que é considerado como um dos responsáveis pela má qualidade do ensino, sem que se considere as condições de sua formação e as relações sociais estabelecidas.

Neste contexto, ao se analisar a prática pedagógica que ocorre nas escolas públicas, a formação do professor se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade de ensino.

Conforme mostra a literatura, esta análise leva a uma compreensão da relação entre formação do professor e desenvolvimento do ensino/aprendizagem, vislumbrando as razões que levam o estado a priorizar políticas de formação orientadas por uma concepção produtivista ou economicista de educação.

Pedro Demo (1992, p. 23), ao discutir a *formação de formadores básicos* coloca que esta é uma questão *estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia*. Enfatiza, ainda, que a qualidade da educação – profundamente vinculada à valorização profissional – *de modo geral ocupa a posição de estratégia primordial de desenvolvimento*.

Para este autor, a problemática da qualidade *aponta invariavelmente para o fator humano como gerador/promotor específico de qualidade e a formação dos*

*professores será o fator mais decisivo da qualidade educativa básica* (Demo, 1992, p.23).

O professor, para Demo (1992, p.36), *torna-se o formador principal da capacidade de desenvolvimento na sociedade e na economia, ligando-se, mais que a produtos do conhecimento, ao processo de construção da competência propedêutica do conhecimento. É peça-chave do descortino do futuro. Precisa estar à frente dos tempos, para lhes sinalizar a rota*.

Nesta perspectiva, a qualidade de ensino é definida pela qualidade da formação do professor e este, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sociedade, contexto onde as políticas educativas são geradas.

Numa perspectiva crítica à visão produtivista, Frigotto (1996, p.75) defende que a formação e qualificação do educador não pode ser tratada adequadamente sem se referir à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Por isso, para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte de uma visão economicista da educação, definindo a *profissionalização* do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino.

Perceber a direção que as políticas oficiais tem dado à formação docente tem sido uma das questões centrais do meu trabalho como professora há quinze anos nos diferentes níveis de ensino da rede pública, quando vivenciei a influência do professor na definição do processo ensino-aprendizagem.

Evidentemente a compreensão desse processo estava articulada ao momento de formação em que me encontrava e às discussões no interior das relações sociais estabelecidas: iniciei a carreira do magistério quando cursava o 2º Grau; continuei os estudos no Curso de

<sup>1</sup> Análise crítica do artigo de Luis Carlos de Freitas, intitulado *Em direção a uma política para a formação de Professores*, apresentada em concurso público de ingresso ao magistério superior no Centro de Ciências da Educação (CED da Universidade Federal de Santa Catarina).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora do Curso de Pedagogia da UNISUL.

Pedagogia; depois ingressei no Mestrado em Educação. Durante esses anos de formação, trabalhei como professora de séries iniciais em escolas municipais e estaduais e, mais recentemente, também como professora de ensino superior.

Nessa trajetória foi possível perceber que a formação do educador é fundamental na definição dos rumos do processo ensino/aprendizagem: de acordo com a sua formação, a prática pedagógica se dá numa perspectiva *produtivista* que privilegia o individual e a competitividade, ou numa perspectiva *democrática*, enfatizando o coletivo e a solidariedade.

Gradativamente fui tendo indícios que me levaram a uma compreensão acerca dos motivos pelos quais a formação dos professores vem sendo historicamente colocada, no Brasil, como uma questão relevante nas políticas educacionais oficiais: na maioria dos projetos educacionais nacionais, que propõem mudanças significativas, este tema recebe atenção especial. É uma questão de Estado.

No início do período imperial, por exemplo, quando a escola pública encontrava-se em seu momento inicial de organização, a formação do professor já fazia parte das discussões entre os dirigentes do país: a ausência de professores habilitados para o magistério era indicada como a causa principal do atraso da instrução nas províncias brasileiras, o que determinou a criação de Escolas Normais. No período republicano, ocorreu uma ampliação do número de escolas normais, bem como a reforma das mesmas; ocorreu também a criação de Institutos e Faculdades de Educação, de cursos de capacitação em serviço, dentre outros projetos.

O entendimento expresso pelos estudiosos da área, de que a qualificação do magistério vem se tornando uma questão crucial nas políticas públicas, levou-me a optar por analisar um texto que contemplasse a questão do magistério em suas duas dimensões: por um lado a formação inicial e por outro, a formação continuada.

Neste sentido, busquei analisar a política de formação do professor no Brasil e sua implicação na prática pedagógica escolar, a partir do texto de Luis Carlos de Freitas (1992), intitulado *Em direção a uma política para formação de Professores*.

Neste artigo, o autor apresenta uma proposta de política de formação de professores a partir das principais idéias do documento final do Encontro Nacional da ANFOPE de 1992. O referido Encontro definiu as Faculdades de Educação como sendo o *locus* onde deve acontecer a formação dos profissionais da educação. A esta deliberação, Freitas acrescenta a idéia de *escola única* para formação do educador, tanto nas licenciatu-

ras específicas, como na Licenciatura em Pedagogia. Além disso, acrescenta outras discussões que começavam a surgir, naquele momento, em relação à formação continuada e suas implicações na formação do profissional do ensino.

A análise do artigo de Freitas, que ora apresento, foi orientada pela interlocução com alguns autores que vêm trabalhando o problema da formação dos professores no Brasil, como Dermeval Saviani (1997), Corinta Maria G. Geraldi (1994), Iria Brzezinski (1997), Gaudêncio Frigotto (1996) e, pela minha experiência pedagógica na escola pública, onde acompanhei as conseqüências da política de formação de professores.

Neste sentido, a análise foi norteadada pelos seguintes objetivos:

- a) verificar os aspectos do contexto social que influenciam a formação dos professores o que me remeteu a um estudo dos elementos econômico, político e cultural, ou seja, da conjuntura social;
- b) caracterizar a política de formação de professores apresentada por Freitas;
- c) analisar a distinção da política de formação de professores na perspectiva oficial e na perspectiva crítica apontada por Freitas.

No presente texto sistematizo esta análise da seguinte forma: num primeiro momento apresento uma leitura acerca do contexto social onde se inserem as políticas de formação dos professores; em seguida caracterizo e discuto aspectos da política de formação de professores, tanto na perspectiva oficial como naquela abordada por Freitas, ou seja, numa perspectiva crítica. Por último apresento algumas considerações finais e as referências bibliográficas citadas e consultadas e os anexos.

### **Aspectos do Contexto Social que Influenciam a Formação de Professores**

Luiz Carlos de Freitas (1992, p.3), ao discutir *uma política para a formação de professores*, observa que *boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não depende de grandes formulações teóricas*. No seu entendimento, há muito conhecimento produzido referente à formação, o que precisa é colocá-lo em prática, seja no interior das agências formadoras (Universidades), seja no interior das agências contratantes (Secretarias de Educação e Ministério da

Educação, em especial). Se fosse colocado em prática todo o conhecimento produzido sobre a temática, *mudaria substancialmente nossas escolas*. Portanto, só o conhecimento não resolve os problemas que vem ocorrendo na formação, é preciso saber quais *circunstâncias que jogam contra ou a favor do avanço da formação de professores no Brasil*, afirma.

Neste sentido, Freitas (1992, p.4) entende que é preciso compreender o que *a formação social brasileira (e suas conexões internacionais) impõem à questão educacional*. Na sua opinião,

*até mesmo para os leigos, nos últimos anos, uma nova terminologia esteve presente nos jornais e na televisão assinalando os rumos de uma “nova ordem mundial”. Competitividade internacional, desregulamentação, estado mínimo, informática, desemprego, redução de déficit público, recessão, etc. são exemplos.*

No entendimento deste autor, essas mudanças vem ocorrendo porque, a partir de meados da década de 80, o Brasil vem sofrendo influência de um movimento internacional que procura redefinir as bases do antigo padrão de exploração da classe trabalhadora (que influenciou as mudanças educacionais dos anos 70) com a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho. Assim, novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação docente (Freitas, 1992, p.5).

Alguns elementos elucidativos referentes à esta dinâmica podem ser encontrados na obra de Harvey (1992), *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. O autor coloca que, desde o início do século, as políticas sociais e o desenvolvimento econômico vêm sendo orientados pelo modelo Fordista-Keynesiano de processo de produção capitalista. Este modelo atravessou momentos de crise do capitalismo, como a 1ª Guerra Mundial, Revolução Russa em 1917, a depressão econômica na década de 30 e a 2ª Guerra Mundial, exercendo papel decisivo na superação desses momentos.

A partir da 2ª Guerra até o início da década de 1970, ocorreu um período de expansão do capitalismo mundial e, no campo político, a social-democracia era vista com euforia no confronto com as experiências do socialismo real.

De acordo com Harvey (1992), o esgotamento deste modelo se manifesta em 1973, principalmente, com a crise do petróleo e a quebra do padrão ouro-dólar. A partir de então, se desencadearam mudanças profundas no processo de produção capitalista, nas relações trabalhistas, nas propostas ideológicas e de gestão de Estado.

Em anexo a este texto, coloco o quadro resumo, elaborado por Harvey (1992, p.163, 167-169), a partir do relatório de pesquisa realizada por Swyngedouw, 1986,

intitulado *As implicações sócio-espacial de inovações na organização industrial*. Este quadro, além de fornecer detalhes sobre as transformações no campo da tecnologia e do processo de trabalho ocorridas no período de transição, apresenta uma síntese sobre *como o regime de acumulação e suas modalidades de regulamentação se transformaram* nas últimas décadas. Nele, Harvey justapõem as características do modo de acumulação fordista ou de economia de escala e as do modo de acumulação flexível, baseada na economia de escopo (por objetivos). Estas características estão agrupadas sob as seguintes categorias: processo de produção, trabalho, espaço, estado e ideologia. Em meados da década de 80, estes modelos de acumulação aparecem mais explicitamente no embate entre as forças conservadoras e progressistas que permeiam a reformulação das políticas públicas brasileiras.

Nesse embate, as transformações na área da educação se traduzem por um viés economicista, o que fica bem explicitado também no texto de Freitas (1992, p.6):

*...as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar/explorar. A educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera. A “torneira da instrução” sempre foi muito bem dosada e agora, face às novas exigências tecnológicas, o capitalismo está sendo forçado a abri-la um pouco mais.*

*É possível também, a julgar pela experiência internacional, que as elites (...) queiram controlar mais o aparato escolar – no que diz respeito à política educacional –, descentralizando e envolvendo os professores e demais atores da escola nas decisões acessórias (“democratização da escola”), ou municipalizando a tentativa de colocá-la sob o controle de forças conservadoras da sociedade.*

Em outras palavras, as políticas educacionais de viés economicista, quando implementadas, parecem dar autonomia às escolas. No entanto, o que ocorre é uma descentralização da gestão administrativa e uma recentralização da atividade pedagógica, esta última, expressada na redefinição dos componentes curriculares, na avaliação, no livro didático, na formação dos professores.

Essas políticas apontadas por Freitas, que encontram-se explicitadas em documentos do Banco Mundial e da CEPAL, no Brasil, se expressam nas reformas da Constituição de 1988, na nova LDB, bem como em documentos emanados do MEC.

Na visão de Coraggio (1996, p. 97), essas políticas não são novas, apesar de serem hoje aplicadas como solução aos problemas presentes na educação brasileira

que vem se acumulando desde a década de 70. Atualmente o Banco Mundial, através de suas orientações para a América Latina, induz os sistemas educacionais à adotarem uma descentralização focada na eficiência e na redução da intervenção dos sindicatos de professores, dos burocratas do governo, das associações de estudantes universitários, bem como das elites até então beneficiadas pelos subsídios indiscriminados.

Diante da crescente falta de recursos decorrentes do ajuste fiscal, essas políticas priorizam o ensino fundamental em detrimento da educação infantil, do ensino médio e do ensino superior. Neste contexto, a formação necessária para os professores pautarem sua prática pedagógica por essas orientações, segundo este autor, se reduz a *programas paleativos em serviço (se possível, à distância), porque não é eficiente investir mais na formação prévia.*

### **A Formação de Professores no Contexto das Transformações Sociais**

A abordagem de Freitas (1992, p.6) em relação a questões específicas sobre a formação do professor se inicia no entendimento das transformações sociais que vem ocorrendo na sociedade contemporânea. Ele afirma que

*As circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias, mas esta dialética implica ter consciência da luta ideológica imbricada neste processo. O recente interesse na temática da formação de professores passa por esta conjuntura – bem como o descaso em que foi mantido em décadas anteriores. Daí ser necessário um exame crítico permanente das propostas para a área, de forma a desvelar os projetos políticos que estão nelas embutidos, já que estes são elementos importantes na escolha das idéias que chegam ou não até a escola.*

Nesta perspectiva, as circunstâncias, ou seja, as exigências da formação social, da estrutura da universidade (principal agência de formação de profissionais da educação) e da valorização profissional, que permeiam esta formação, não podem ser colocadas de lado quando se quer efetivamente caminhar na direção de uma política de formação do profissional da educação no Brasil. Sem este cuidado, segundo o autor, corremos o risco de achar que as idéias já acumuladas são elas mesmas responsáveis pelo próprio fracasso ou sucesso escolar (Freitas, 1992, p.7).

Ao abordar essa questão, Frigotto (1996, p.89) levanta preocupações similares a estas apresentadas por Freitas, quando discute os novos desafios da formação e profissionalização do educador. Ele observa que hoje nos defrontamos com uma situação

*...em que há uma profunda rarefação teórica. Ao histórico individualismo metodológico da herança positivista e funcionalista, junta-se a perspectiva da fragmentação do pós-modernismo. No limite, nos situamos numa perspectiva do relativismo absoluto onde a representação da realidade histórica se reduz à compreensão de cada sujeito.*

Segundo este autor, no plano educacional,

*o Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. No plano ético-político, a educação deixa de ser um direito, para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria. No plano dos valores, retroage-se ao mais duro individualismo centrado na ideologia da competência e da qualidade para poucos.*

*No plano teórico e epistemológico, a subordinação do educativo e dos processos de conhecimento à lógica da produção e do mercado, resulta em concepções e práticas dualistas, fragmentárias e profundamente etnocêntricas (Frigotto, 1996, p. 90-91).*

Diante de tal quadro de crise e desafios a serem enfrentados, Frigotto (1996, p. 91) coloca que antes de qualquer coisa é preciso reformular a formação do educador, ou seja,

*resignificar um conjunto de categorias e conceitos no campo educacional, que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista pela perspectiva que Singer (1995) denomina de produtivista, em contraposição a uma perspectiva civil democrática.*

Em vista disso, antes de se discutir a formação do professor, cabe explicitar as tendências pedagógicas – produtivista e democrática – que permeiam o cotidiano escolar, o que faremos resumidamente a seguir.

#### **As tendências pedagógicas da educação e suas repercussões na formação do professor**

Paul Singer (1995), em artigo intitulado *Poder, política e educação*, caracteriza duas visões ideológicas presentes no contexto social da atualidade: a civil democrática e a produtivista. Nestas concepções, embora antagônicas, a escola é vista como necessária, dado que ambas consideram a educação como meio de melhorar a sociedade.

O resumo apresentado no Quadro 1, elaborado a partir do texto de Singer (1995) permite visualizar, com maior clareza, essas duas tendências presentes na prática pedagógica das escolas públicas.

No entendimento de Frigotto (1996,p.92), *a partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional, os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita de produção.* Ele respalda essa afirmação no que Desaulniers (1995) escreve:

*... **formação** se refere a processo de trabalho; **qualificação** está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional concreta e, **competência** explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados.*

Esta significação de formação do professor restrita ao mercado de trabalho, também acompanha as orientações políticas para a Educação expressa em diferentes documentos do Banco Mundial e da CEPAL.

Quadro 1

**Visões ideológicas: civil democrática e produtivista**

Civil democrática	Produtivista
<ul style="list-style-type: none"> <li>– encara a educação e a escola como processo de educação cidadã;</li> <li>– centra-se no educando das classes desprivilegiadas;</li> <li>– o propósito da educação é proporcionar consciência à classe desprivilegiada, motivando-lhe ao engajamento em movimentos coletivos, na luta por uma sociedade mais livre e igualitária;</li> <li>– a prática educativa privilegia o respeito e autonomia do educando;</li> <li>– toda criança deseja “naturalmente” aprender. Este desejo deve ser respeitado e incentivado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– concebe a educação como preparação dos indivíduos para o ingresso na divisão social do trabalho;</li> <li>– enfatiza a acumulação do capital humano ou a formação da mão-de-obra necessária ao mercado;</li> <li>– o propósito da educação é instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível;</li> <li>– o bem estar de todos é o resultado da soma dos ganhos individuais que, num mercado livre e concorrencial, são proporcionais ao capital humano acumulado em cada um dos indivíduos.</li> </ul>

Na perspectiva civil democrática, *a formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, (...) centra-se em uma concepção omnilateral.* E hoje, formar professor nesta perspectiva, continua Frigotto (1996, p.92),

*...e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar sen-*

*so comum a visão de que as relações capitalistas são incapazes, por sua natureza intrínseca, de prover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o ser humano se atrofia.*

## Quadro 2

### Formação dos professores: perspectiva democrática e produtivista

Democrática	Produtivista
<ul style="list-style-type: none"><li>– centra-se em uma concepção omnilateral;</li><li>– a produção é meio de vida da espécie humana convivendo numa dimensão planetária;</li><li>– formar um profissional que além do domínio técnico e científico seja um sujeito dirigente numa perspectiva de projeto social democrático e solidário;</li><li>– o <i>locus</i> adequado e específico de formação do professor é, fundamentalmente a universidade.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– centra-se em uma concepção unidimensional;</li><li>– a produção e o lucro são fins em si mesmo e a mão de obra humana é meio para atingí-lo;</li><li>– formar o profissional para o mercado de trabalho;</li><li>– a formação pode se dar em universidades como em institutos de educação, instituições de ensino superior, ensino a distância, capacitação em serviço.</li></ul>

Tendo por base os textos de Frigotto e Singer, destaco no Quadro 2 as características da formação do professor na perspectiva produtivista e na democrática, de forma justaposta e resumida.

Esses dois enfoques presentes na formação do professor vem se reproduzindo no processo de ensino/aprendizagem, o que nos leva a buscar na literatura, características sobre a identidade deste profissional, de sua formação e prática pedagógica, enquanto subsídios para discutir o desenvolvimento dos programas de formação atuais.

#### O profissional da educação frente a sua formação

Freitas (1992, p.8) caracteriza o profissional da educação como sendo aquele formado pela Escola Normal e pelos Cursos de Licenciatura de nível universitário, seja no Curso de Pedagogia, seja nos Cursos de Licenciaturas específicos em determinadas áreas do conhecimento.

Este autor entende que

*os demais atores da escola não deixam de ser profissionais, mas foram preparados para outras relações, definidas pela natureza de sua própria função. Como integrantes do aparato escolar, são todos trabalhadores da educação, mas não necessariamente profissionais da educação* (Freitas, 1992, p.9).

Em outras palavras, o educador é aquele que tem a docência – trabalho pedagógico – como base de sua identidade profissional. Isto significa que o trabalho pedagógico é o núcleo fundamental no contexto de sua formação como educador, a partir do qual outros aspectos podem ser acrescidos.

Para Freitas (1992, p.10), a formação do profissional da educação precisa ser pensada a partir de uma política mais ampla que inclui tanto as agências formadoras como as agências contratantes. Segundo ele,

*enquanto o Estado não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante) não reverteremos este quadro. Isto passa por uma transformação global de toda a legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional.*

Essa articulação fica prejudicada no texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na medida em que não define claramente as atribuições de cada esfera de governo na articulação entre agências formadoras e contratantes.

De acordo com Brzezinski (1997, p.150), não existe valorização profissional sem que se defina a identidade

de do profissional da educação. Segundo ela, tanto nos projetos do MEC como na atual LDB *existe uma concepção fragmentada de identidade* dos profissionais da educação. Desta forma, as políticas atuais não definem, de forma clara, essa identidade, o que se coloca como um problema na formação. A identidade do professor deveria ser única, que o diferenciasse de qualquer outro profissional, afirma.

Esta autora cita como exemplo dessa descaracterização do profissional da educação, a legalização do exercício no magistério, a nível de educação básica, de profissionais de nível superior de qualquer área do saber. Para isto os pretendentes terão que cursar 240 horas em disciplinas específicas da área da educação, denominada parte teórica, e 300 horas de estágio supervisionado. A autora considera esta formação insuficiente, principalmente devido forma provisória como esta formação é conduzida.

Ao se fazer uma leitura acerca da política traçada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, identifica-se alguns fatores que repercutem negativamente na formação do educador. No seu artigo 63, ficaram definidas competências quanto à formação também para os Institutos Superiores de Educação – ISEs. Conforme Brzezinski (1997, p. 152), estes institutos deverão centralizar suas atividades no ensino distanciando-se da possibilidade de articulação com a pesquisa e com as práticas culturais próprias do ambiente universitário.

Saviani (1997, p.219) também demonstra preocupação com a criação de institutos para a formação de professores. Ele observa que experiências internacionais, como as que ocorreram na Alemanha, na Itália, na Venezuela, não obtiveram êxito. Os cursos ministrados em tais instituições foram classificados como sendo de segunda categoria, sendo posteriormente extintos ou incorporados às universidades.

Outra questão colocada na lei 9394/96 que se refere à formação de professores é o fato de que até o ano 2.005 todos os professores, incluindo os já contratados, deverão ter formação em nível superior (art.87, inciso IV). Este dispositivo traz obstáculos, na medida em que o número de professores não habilitados hoje já é muito grande e, além disso, a política salarial não oferece atrativos.

Em Santa Catarina, por exemplo, para que este requisito possa ser cumprido, é preciso redefinir a política de formação, a fim de oferecer oportunidade de formação aos professores não habilitados que atuam na rede. Os dados obtidos na Secretaria de Estado de Educação, em julho de 1998, são os seguintes:

- o quadro de professores ativos constitui-se de 19.434 Admitidos em Caráter Temporário – ACT – e 18.132 efetivos, ou seja, mais da metade dos professores ativos são ACTs;
- do conjunto de ACTs, 380 não tem o magistério ou outro curso de nível médio, 3.316 têm magis-

tério à nível médio e 8.072 não são habilitados (têm curso de ensino médio em outra área que não magistério, ou estão cursando o ensino superior ou tem diploma de ensino superior em outra área que não licenciatura);

- do conjunto de efetivos, um terço tem o curso de magistério em nível médio, o que significa que em Santa Catarina, mais da metade dos professores atuantes na rede pública estadual necessita de oportunidade para formação a nível superior, até 2005.

Ao se considerar as oportunidades de formação atualmente existente no Estado, observa-se que há falta de vagas nos cursos oferecidos pelas universidades particulares localizadas no interior e, nos oferecidos pelas duas universidades públicas sediadas na Capital para atender tamanha demanda. Além disso, a maioria dos pretendentes à carreira do magistério cursou o ensino médio em escola pública e, para ingressar em universidades públicas precisa competir com alunos egressos de escolas particulares ou de cursos pré-vestibulares. Por outro lado, no interior do Estado, a formação dos professores virou monopólio das fundações educacionais de caráter particular, o que contribui para a manutenção da marginalização do magistério público catarinense. Outra oportunidade criada recentemente, o Programa Magister, funciona nos finais de semana e nos períodos de férias.

Por estar no exercício profissional, o professor leigo encontra dificuldades para frequentar cursos de Licenciatura: o seu baixo salário não permite o pagamento de mensalidades nas universidades particulares; os que se aventuram neste investimento, precisam ampliar sua carga horária de trabalho para 40 ou 50hs/aula semanais para pagar as mensalidades e ainda não conseguem incluir atividades de estudo em sua carga horária; também os professores que fazem o Magister, não conseguem incluir as atividades de estudo em sua carga horária de trabalho.

Diante desta situação, para que se cumpra quantitativamente a meta de formação definida pela nova LDB, se torna necessário repensar, de um lado, política de formação profissional e, de outro, a organização do trabalho na escola, assegurando ao professor leigo, vagas em universidade pública e tempo para estudo e reflexão sobre a sua prática cotidiana.

Essa situação de formação dos professores de Santa Catarina também explicita problemas que repercutem na sua qualidade, impossibilitando-os de obter o que Frigotto (1996, p.95) chama de uma formação teórica e epistemológica que, *no plano dos processos de ensino*, possa *apreender os saberes presentes no senso comum do aluno* e, a partir desta realidade, organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino. O que significa dizer que, a busca pela identidade profissional com uma



base de formação única para todos os professores torna-se cada vez mais difícil.

A partir desta discussão, observa-se que a política atual de formação do professor reforça a concepção pedagógica voltada para o mercado de trabalho e o avanço para uma proposta de formação, que contemple a concepção civil democrática de educação, passa pela resignificação de sua qualidade.

### **Por uma política de formação voltada para qualidade do ensino**

Freitas discute a intensificação da qualidade da formação dos educadores, articulada numa política global de formação, que articule as várias agências formadoras, bem como as modalidades de formação universitária. Nesta perspectiva, este autor analisa o currículo oficial de formação, destacando quatro eixos principais: relação entre teoria e prática, qualidade da formação teórica dos profissionais, o compromisso social e a democratização da escola e, o trabalho coletivo e interdisciplinar. Também nesta perspectiva, o autor analisa o desenvolvimento do processo de ensino nas escolas públicas e suas implicações com a política de formação do professor.

### **Por um novo conteúdo para a formação profissional**

Na opinião de Freitas (1992, 12), a formação do profissional da educação no Brasil vem sendo desenvolvida de forma precária e desarticulada entre as três instâncias formadoras, ou seja, as escolas normais, as licenciaturas em pedagogia e as licenciaturas específicas. Para ele, o problema fundamental, relacionado a esta precariedade e desarticulação, recai na forma como os cursos estão organizados, provocando uma dissociação entre teoria e prática: primeiro trabalha-se a teoria distante da realidade pedagógica das escolas para depois entrar na prática através do estágio supervisionado.

Para resolver este problema o autor propõe uma alteração da concepção pedagógica que atualmente orienta a formação dos professores no Brasil: é preciso

*tomar o trabalho como o principal articulador curricular, já que este reúne, em si, tanto a teoria como a prática.*

*O trabalho como articulador curricular, remete-nos ao trabalho pedagógico real, vivo – dentro e fora das instituições educacionais formais – e permite que agreguemos outro elemento extremamente importante para a formação profissional: a pesquisa*

*Este eixo curricular – trabalho e pesquisa – altera substancialmente a formação até agora proporcionada ao profissional da educação.*

*Muda os próprios métodos de ensino adotados, em sua grande maioria métodos verbalistas e livrescos (Freitas, 1992, p.13).*

Uma formação dentro desta concepção, certamente, contribuiria para mudar a prática pedagógica produtivista que predomina atualmente nas escolas públicas, orientando uma prática educacional voltada para construção da cidadania.

Outro eixo de análise do currículo da formação colocado por Freitas (1992, p. 12 e 13), se refere a formação teórica dos professores. Esta formação hoje é fraca, *o que é fatal para a atuação profissional, pois força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas pré-definidas, já que não dominam seus fundamentos.*

Esta fragilidade pode ser observada no cotidiano pedagógico das escolas públicas, onde os professores se submetem à modismos e às orientações do livro didático, o que o leva a uma prática pedagógica sem a compreensão das relações ou implicações que esta representa.

O livro didático, segundo Geraldi (1994, p.4), parece assumir, em muitos casos, a condução do processo pedagógico na escola pública. Isto contribui para reprodução de um trabalho pedagógico alienado, ou seja... *encontra-se uma escola que é regida burocraticamente, com um professor expropriado, adotado pelo livro didático, alienado de seu trabalho, formando outros para a alienação e reprovando mais ainda.*

Um fato que ilustra o modismo se evidencia na adoção das concepções de alfabetização: em pouco mais que uma década, os professores adotaram, sem uma compreensão profunda que provocasse mudança em sua prática, a proposta construtivista, sócio-interacionista e, mais recentemente, a sócio-cultural. Em vista disso, o caráter de modismo destas mudanças prevaleceu em detrimento da compreensão da evolução histórica que representava essas mudanças.

Esta postura superficial diante das mudanças pedagógicas reflete a dissociação entre trabalho e pesquisa, expresso na forma como é trabalhada a relação teoria e prática nos cursos de formação profissional.

Conforme Freitas (1992, p.13) estes dois eixos – trabalho e pesquisa – deveriam acontecer tendo por norte um terceiro eixo que privilegia o compromisso social e a democratização da escola, o que levaria cada vez mais o professor a se envolver e participar da gestão da escola. Isto requer uma reorganização do trabalho e da gestão da escola, que hoje está restrita aos especialistas, *porque a organização do trabalho pedagógico, as relações de poder no plano social mais amplo são questões afetas a todo profissional da educação.*

Como quarto e último eixo de análise curricular da formação do professor, o autor indica a necessidade de uma ação curricular exercida de forma coletiva e interdisciplinar. Esses quatro eixos curriculares, constituem, para Freitas, uma base comum para se articular a formação do profissional da educação.



## Formando o professor para uma nova prática pedagógica

Tendo em vista a resignificação do desenvolvimento do ensino orientada pela por uma nova prática pedagógica voltada para a construção da cidadania, a questão da formação continuada é vista pelos autores como um requisito fundamental nesta busca.

No entendimento de Freitas, no início da década de 1990, a continuidade da formação básica do profissional, aparece como um elemento novo veiculado no Brasil, cuja responsabilidade principal, no que diz respeito a incentivo e criação de condições, cabe às agências contratantes.

A forma como esta continuidade de formação está sendo desenvolvida, pelas agências contratantes, fortalece as políticas educacionais vigentes no País, de conotação produtivista. Também desconsidera o fato da existência de grande massa de professores não habilitados, ao se propor continuar a formação de professores, no perfil exigido pela nova LDB, ou seja, portador de título de licenciatura plena. Além disso essa modalidade de formação vem sendo realizada de forma desarticulada dos currículos dos cursos de licenciatura.

Freitas, a partir de uma análise dessas questões, discute as orientações políticas para formação continuada dos educadores, voltada para construção de uma prática pedagógica articulada com a realidade escolar.

Neste sentido, Freitas (1992, p.11) observa que a formação continuada é relevante em dois aspectos: na própria atuação profissional, enquanto aprimoramento constante (político e técnico) e para alterar a concepção curricular das agências formadoras. Para ele, as agências formadoras deveriam, então, ter seus currículos articulados à formação continuada, não no sentido de continuação dos cursos, mas no de intensificação de alguns eixos curriculares.

Contudo a formação continuada oficial não condiz com a proposta apresentada por Freitas. Tanto na LDB quanto nas políticas educacionais do MEC, há uma ênfase à formação do professor em serviço em detrimento daquela realizada nas licenciaturas das Universidades. A implantação destas políticas se dá a partir de diferentes entradas: dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Tele-conferências conectadas através de antenas parabólicas, Sistema de Avaliação, Política Salarial, Classe de Aceleração, Livro Didático, dentre outros programas.

Num contexto mais amplo, as reformas constitucionais implantadas pelo Governo Federal caminham em direção à quebra da estabilidade dos servidores públicos. No âmbito do magistério, essas reformas repercutiriam negativamente, instalando-se a instabilidade do profissional e a irregularidade dos concursos, no âmbito de uma política produtivista. No caso de Santa Catarina, uma das conseqüências seria a institucionalização da precariedade de condições de trabalho já existente, onde

mais da metade dos educadores trabalham com vínculo de caráter temporário e, o que é mais grave, destes quase metade não são habilitados.

Por tudo isso, evidencia-se que a versão produtivista está encontrando na realidade educacional brasileira e catarinense um terreno propício para sua efetivação colocando ainda mais na defensiva as forças civis democráticas.

De acordo com definição presente nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola pública tem por função social assegurar a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido, possibilitando uma formação voltada para a cidadania, bem como, integração no mercado de trabalho.

Pelas ponderações realizadas anteriormente, podemos observar que, para atingir essa função, além de reformular as políticas que orientam as ações da escola pública, torna-se necessário repensar, no cotidiano de cada unidade escolar, as determinações que envolvem a formação do professor e o processo ensino-aprendizagem.

Os indicadores oficiais expressam um alto índice de evasão e repetência, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental. Por outro lado, Saviani (1992) citado por Singer, ao caracterizar o aproveitamento escolar detectou que, no Brasil, um número significativo de alunos que concluíram o ensino médio continuam sem saber ler, escrever e fazer contas. Na fala daquele autor, estes alunos *não passariam no mais tolerante dos testes de aptidão*.

Na leitura de Saviani (1992), *o sintoma mais alarmante da escola pública talvez não esteja nos que pulam fora, e sim nos que permanecem dentro e não aprendem nada. Os especialistas chamam-no de analfabetos funcionais: embora possuam diplomas, isto é, sejam nominalmente alfabetizados, na prática são incapazes de entender, por exemplo, como funciona o metrô, e não conseguem consultar uma lista telefônica ou ler uma bula de remédio*.

Essa leitura evidencia que os problemas com relação à universalização do atendimento escolar e à qualidade do ensino, que já foram resolvidos nos países centrais, no Brasil e demais países periféricos, cada vez mais vão se agravando.

Nesta perspectiva, no cotidiano das escolas públicas, o conhecimento historicamente produzido vai sendo trabalhado de forma fragmentada, perdendo sua dinamicidade e importância como suporte para a análise e compreensão da realidade.

## Considerações Finais

A implantação de uma proposta de formação de professores numa perspectiva crítica, conforme propõe Freitas, enfrenta hoje, no Brasil, um duplo desafio: de um lado a realidade histórica da educação brasileira, de

outro, as determinações dos organismos internacionais de financiamento articulados nas políticas oficiais.

A falta de uma relação orgânica entre as agências formadoras e as agências contratantes revela a situação de fragmentação que envolve a rede pública de ensino, nos diferentes níveis. Esta situação vem sendo provocada pela descentralização administrativa, principalmente a partir da década de 1970.

A priorização da formação em serviço, sem levar em consideração os conteúdos curriculares da formação inicial, implicam na fragmentação da formação pedagógica, o que dificulta a construção da identidade do professor.

As chamadas por uma escola pública de melhor qualidade reivindicada pela população e continuamente negadas pelo poder público evidenciam pressões que tornam inadiáveis medidas que assegurem uma reflexão mais ampla entre as agências formadoras e as agências contratantes. As improvisações e barateamentos até agora implantados exigem ações mais conseqüentes diante dos objetivos colocados nos debates que culminaram com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa realidade obriga uma parceria entre as agências formadoras e contratantes, no sentido de possibilitar a criação de cursos universitários de formação de professores com articulação entre formação inicial e continuada, ou seja, onde o professor é entendido como um sujeito em processo contínuo de formação. Desta forma, cria-se a possibilidade de articulação entre trabalho e pesquisa, tendo como base o cotidiano pedagógico da escola.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. MEC. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, MEC, 1993.
- BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CORAGGIO, José Luis. Programas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.
- FRANCHI, Eglê Pontes. (Org.) *A causa dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A formação e profissionalização do educador: novos desafios*. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A formação inicial e continuada do Professor das séries iniciais da educação básica: principais problemas e perspectivas (Texto apresentado no Seminário Nacional de Formação do professor – MEC – agosto de 1994).
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. Política do conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectivas para a formação de professores. *Educação e Sociedade*, nº 50, abril/95.
- LUCKESI, Cipriano C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Princípios e metodologia de ensino na área da didática, a partir da *didática prática*. (Texto apresentado na 20ª ANPEd – G.T. Didática – setembro de 1997).
- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Educação AEC* – nº 104, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. (1992). Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: *Estado e educação*. Campinas: Papirus.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Rev. Bras. de Educação*. São Paulo: Anped, n.1, p. 5-15, jan.–abr., 1996.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e ensino superior: (estrutura e funcionamento)*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- WARDE, Mirian Jorge. Formação docente e a seita dos economistas. (Conferência de abertura do 8º ENDIPE proferida no dia 7 de maio de 1996, em Florianópolis).

## ANEXO

### Contraste entre o fordismo e a acumulação flexível segundo Swyngedouw

(Harvey, 1989, p.167-169)

<b>PRODUÇÃO FORDISTA</b> (baseada em economia de escala)	<b>PRODUÇÃO JUST-IN-TIME</b> (baseada em economia de escopo)
<b>O processo de produção</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– produção em massa de bens homogêneos;</li><li>– uniformidade e padronização;</li><li>– grandes estoques e inventários;</li><li>– testes de qualidade ex-post (detecção tardia de erros e produtos defeituosos);</li><li>– produtos defeituosos ficam ocultados nos estoques;</li><li>– perda de tempo de produção por causa de longos tempos de preparo, peças com defeito, pontos de estrangulamento nos estoques, etc.;</li><li>– voltada para os recursos;</li><li>– integração vertical e (em alguns casos) horizontal;</li><li>– redução de custos através do controle dos salários.</li></ul>	<b>O processo de produção</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– produção em pequenos lotes;</li><li>– produção flexível e em pequenos lotes de uma variedade de tipos de produto;</li><li>– sem estoques;</li><li>– controle de qualidade integrado ao processo (detecção imediata de erros);</li><li>– rejeição imediata de peças com defeito;</li><li>– redução do tempo perdido, reduzindo-se “a porosidade do trabalho”;</li><li>– voltada para a demanda;</li><li>– integração (quase-) vertical, subcontratação;</li><li>– aprendizagem na prática integrada ao planejamento a longo-prazo.</li></ul>
<b>Trabalho</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– realização de uma única tarefa pelo trabalhador;</li><li>– pagamento pro rata (baseado em critérios da definição do emprego);</li><li>– alto grau de especialização de tarefas;</li><li>– pouco ou nenhum treinamento no trabalho;</li><li>– organização vertical do trabalho;</li><li>– nenhuma experiência de aprendizagem;</li><li>– ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador (disciplinamento da força do trabalho);</li><li>– nenhuma segurança no trabalho.</li></ul>	<b>Trabalho</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– múltiplas tarefas;</li><li>– pagamento pessoal (sistema detalhado de bonificações);</li><li>– eliminação da demarcação de tarefas;</li><li>– longo treinamento no trabalho;</li><li>– organização mais horizontal do trabalho;</li><li>– aprendizagem no trabalho;</li><li>– ênfase na co-responsabilidade do trabalhador;</li><li>– grande segurança no emprego para trabalhadores centrais (emprego perpétuo). Nenhuma segurança no trabalho e condições ruins para trabalhadores temporários.</li></ul>

<p style="text-align: center;"><b>Espaço</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– especialização espacial funcional (centralização/descentralização);</li> <li>– divisão espacial do trabalho;</li> <li>– homogeneização dos mercados regionais de trabalho (mercados de trabalho espacialmente segmentados);</li> <li>– distribuição em escala mundial de componentes e subcontratantes.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Espaço</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– agregação e aglomeração espaciais;</li> <li>– integração espacial;</li> <li>– diversificação do mercado de trabalho (segmentação interna do mercado de trabalho);</li> <li>– proximidade espacial de firmas verticalmente quase integradas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– regulamentação;</li> <li>– rigidez;</li> <li>– negociação coletiva;</li> <li>– socialização do bem-estar social (o Estado do bem-estar social);</li> <li>– estabilidade internacional através de acordos multilaterais;</li> <li>– centralização;</li> <li>– o Estado/cidade “subsidiador”;</li> <li>– intervenção indireta em mercados através de políticas de renda e de preços;</li> <li>– políticas regionais nacionais;</li> <li>– pesquisa e desenvolvimento financiados pelas firmas;</li> <li>– inovação liderada pela indústria.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Estado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– desregulamentação/re-regulamentação;</li> <li>– flexibilidade;</li> <li>– divisão/individualização, negociações locais ou por empresa;</li> <li>– privatização das necessidades coletivas e da seguridade social;</li> <li>– desestabilização internacional, crescentes tensões geopolíticas;</li> <li>– descentralização e agudização da competição inter-regional/interurbana;</li> <li>– o Estado/cidade “empreendedor”;</li> <li>– intervenção estatal direta em mercados através de aquisição;</li> <li>– políticas regionais “territoriais”(na forma de uma terceira parte);</li> <li>– pesquisa e desenvolvimento financiados pelo Estado;</li> <li>– inovação liderada pelo Estado.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Ideologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– consumo de massa de bens duráveis: a sociedade de consumo;</li> <li>– modernismo;</li> <li>– totalidade/reforma estrutural;</li> <li>– socialização.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Ideologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– consumo individualizado: cultura “yuppie”;</li> <li>– pós-modernismo;</li> <li>– especificidade/ adaptação;</li> <li>– individualização, a sociedade do “espetáculo”.</li> </ul>

**Fonte:** *Swyngedouw* (1986)