

Política de formação de professores para a educação básica: a profissionalização do magistério

*Aline Souza da Luz**
*Elena Maria Billig Mello***
*Maria Sílvia Cristofoli****

Resumo

Este artigo traz reflexões sobre a formação de professores para a educação básica. Apresenta, inicialmente, o contexto sociopolítico atual em que ações para essa formação são propostas. Por último, como tópicos reflexivos, propomos desafios e possibilidades à valorização e profissionalização docente.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Profissionalização.

Repensando o contexto...

Ao refletir sobre a formação docente e a profissionalização do magistério, é importante iniciar pelas questões que dizem respeito à redefinição do papel do Estado no contexto atual, na tentativa de superação da crise do capitalismo “na esfera do Estado, da produção, do mercado e também no âmbito ideológico-político-

* Mestranda em Educação na UFRGS – “Universidade: teoria e prática.” Bolsista do CNPq. E-mail: alineluz.ufrgs@gmail.com

** Mestre em Educação pela UFSM. Doutoranda em Educação na UFRGS – “Política e Gestão de Processos Educativos.” Bolsista do CNPq. E-mail: profelena@gmail.com

*** Mestre em Educação pela UFSC. Doutoranda em Educação na UFRGS – “Política e Gestão de Processos Educativos.” Bolsista do CNPq. E-mail: silviacristofoli@hotmail.com

Endereço institucional: PPGEdU/FACED/UFRGS. Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 7º andar, 90-046-900, Porto Alegre - RS.

cultural” (PERONI, 2006, p. 11). Como estratégias de superação dessa crise evidenciam-se os “processos de Reestruturação Produtiva, Globalização, Neoliberalismo e Terceira Via” (PERONI, 2006, p. 11). O Estado justifica sua crise pela concepção de que pagou (paga) demais pelas políticas sociais. Então, passa a responsabilidade dessas políticas para outros setores, como setores da terceira via, ou “público não estatal”, ou “quase mercado”. O Estado, hoje reconfigurado como neutro, passa a responsabilidade para a sociedade, que, para superar a crise, propôs a descentralização por meio de três formas de diminuição do papel do Estado, ou seja, a privatização, a terceirização e a publicização. Nesta última forma é que aparece como estratégia para recuperar a tão proclamada “democracia” o público não estatal ou o terceiro setor, responsabilizando a própria sociedade pelas políticas sociais. Nessa perspectiva, o Estado não é mais competente para regular a crise e atrapalha o livre andamento do mercado; portanto, quem passa a regular a crise é o mercado.

A sociedade vem passando por profundas transformações desde o final da Segunda Guerra Mundial, as quais se manifestam por movimentos, fatos, mas, sobretudo, por crises. O Estado de bem-estar social e os governos da socialdemocracia não conseguiram diminuir os efeitos nocivos do desenvolvimento capitalista no que diz respeito à extrema concentração de renda e à conseqüente exclusão social decorrente. Assim, um novo modelo de

Estado, em contraposição ao Estado de bem-estar social, entrou no cenário a partir do final da década de 1970. Este modelo trouxe a implantação de um novo movimento ideológico, que defendia a tese da obrigatoriedade e necessidade da redução do papel do Estado, com a conseqüente diminuição de suas funções e de seu papel. Para Mézaros (2002, p. 106-107), a “formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”.

Na década de 1990, todo o conjunto de políticas sociais e econômicas esteve sob a égide da agenda neoliberal, entre elas, as políticas de formação dos profissionais da educação. A política pública posta à sociedade brasileira no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso indica claramente a aproximação com as normas e preceitos neoliberais, desenvolvendo-se nesse período um aprofundamento da parceria público-privada, consubstanciando-se num estímulo à iniciativa privada na expansão de vagas e na exaltação da eficiência e produtividade das instituições de educação superior e, conseqüentemente, das de educação básica.

Segundo considerações de Parada (2002), as políticas públicas são diferentes de outros instrumentos comuns ao setor público, como as leis, as práticas administrativas. Assim, uma política pública corresponde a cursos de ação e fluxo de informação relacionados com um objetivo definido democraticamente. No conceito de po-

lítica pública apresentado pelo autor incluem-se tanto as políticas de governo quanto as de Estado, sendo estas últimas mais de um governo, ou seja, são de maior duração. Parada (2002) também considera como políticas de Estado aquelas que envolvem o conjunto dos poderes estatais em seu desenho ou execução.

As políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado e constituem o “Estado em ação” (AZEVEDO, 1997). As políticas determinam a organização do público e do privado; por exemplo, as políticas educacionais só se efetivam realmente na prática dos professores. Ao mesmo tempo, vale lembrar que as políticas públicas estão relacionadas a questões de poder. Não são garantia de sucesso, mas, sim, um marco, uma estrutura processual que permite a especificação das intenções ou objetivos emanados da agenda pública.

As políticas públicas caracterizam-se pela diversidade de agentes e recursos que intervêm para cumpri-las. Nesses agentes está incluída a comunidade, onde se encontra o poder democrático. Quanto maior a participação de outros atores, melhores resultados, tanto quantitativos como qualitativos, bem como a transparência das ações tende a aumentar.

Para Wood (2003), a discussão sobre democracia envolve conceitos históricos e geográficos e nas últimas décadas vem se ampliando para todos, mas está se esvaziando de conteúdo, ou seja, a democracia participativa é substituída pela democracia represen-

tativa (“Todos e alguns”, ou seja, “governos de todos, mas para alguns”), esvaziando-se o poder popular. Atualmente, na política educacional há a retomada da discussão da democracia participativa, por exemplo, com a proposição e dinamização das instâncias colegiadas, entre elas o conselho escolar, e também a eleição de diretores por meio da escolha pelos diferentes segmentos da comunidade escolar.

De acordo com Azevedo (1997, p. 5), ao fazer análise de políticas públicas, devemos considerar que são

definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

Para Deubel (2002, p. 27), uma política pública designa a existência de um conjunto conformado por um ou vários objetivos coletivos considerados necessários ou desejáveis e por meio de ações que são tratados, ao menos parcialmente, por uma instituição ou organização governamental com a finalidade de orientar o comportamento de atores individuais ou coletivos para modificar uma situação percebida como insatisfatória ou problemática.

A educação é uma política social e, segundo Azevedo (1997), é, historicamente, a mais estratégica dessas políticas. Com isso, a política educacional

é parte de uma totalidade maior que deve ser pensada em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza por meio da ação do Estado. Dessa forma, são as políticas públicas que dão materialidade e visibilidade ao Estado (uma vez que constituem o Estado em ação), segundo Jobert e Muller, citados pela autora.

Para Barroso (2005), na área da educação a influência das idéias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. Esse “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”), na importância de valores (competição, concorrência, excelência, etc.) e modelos de gestão empresarial como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Por isso, para este autor, percebemos a tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos, transformando a idéia de “serviço público” em “serviços para clientes”, com o que o “bem comum educativo” para todos é substituído por “bens” diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência

de um mercado único, funcionam diferentes “submercados”, onde os “consumidores” de educação e formação (socialmente diferenciados) vêem lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais. Para estimular a criação desses mercados, o financiamento da educação (mesmo que à custa do Erário público) é dirigido às famílias pelo sistema de *vouchers*,¹ ou equivalente, e procede-se à privatização parcial ou total da propriedade ou da gestão das escolas.

Como vemos, estamos em pleno processo de recomposição das relações entre Estado e mercado no que se refere ao fornecimento e financiamento dos serviços públicos, incluindo, no caso vertente, a educação (BARROSO, 2005). Como pensarmos, então, a gestão das políticas públicas de formação e valorização dos profissionais da educação num país federativo e descentralizado, em consequência, democratizado?

Cortesão, Magalhães e Stoer (2000) analisam a construção de políticas e a decisão política admitindo que constituem um projeto de mudança social.² Segundo os autores, não são muitas as abordagens que possibilitam analisar a elaboração, a implantação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas. Na tentativa de decodificar as características estruturantes dos diferentes tipos de decisão na educação, os autores criam como dispositivo de análise de políticas públicas um *topos regulatório* e um *topos emancipatório*.

Na perspectiva regulatória ou técnica, “a decisão e o seu processo político surgem freqüentemente nos manuais de administração e de gestão como uma *démarche* essencialmente técnica, como uma espécie de acção política sem alma, sem inocência, mas também sem culpa” (CORTE-SÃO; MAGALHÃES; STOER, 2000, p. 46). Na perspectiva emancipatória, a concepção da política como domínio da mudança parece substituir uma outra, em que a mudança surge como suscetível de ser gerida, pilotada ou surfada (p. 50).

Essas idéias reportam ao que Santos (2006, p. 349) propõe como “Estado-novíssimo-movimento-social”, que vem ser “o papel do chamado terceiro sector na reforma do Estado”. Para este autor, o terceiro setor é

[...] uma designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos e, por outro lado, sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais.

Concordamos com Santos (2006) e com Montañó (2002) que, na discussão sobre o terceiro setor, as concepções são vagas e desiguais, pois em diferentes países houve diferentes concepções e formas, de acordo com o contexto histórico, cultural e político. Para Montañó (2002, p. 183), “*não é a partir de um conceito isolado, procurando então sua expressão na rea-*

lidade, mas, contrariamente, *partir da análise do real*, como totalidade histórica que é, para então, explorar esta categoria”. O autor desenvolve a tese de que com o terceiro setor ocorre a configuração de uma nova modalidade de trato da questão social, por meio da transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo (auto-ajuda, ajuda mútua); as políticas sociais passam a ser focalizadas e perdem o sentido universalista e, com a descentralização administrativa, tornam-se mais precarizadas.

Na análise das políticas públicas para a educação, concordamos com as discussões de Ball (2006), para quem as políticas são diferentes, razão por que não podem ser tratadas da mesma forma, ou seja, no caso das políticas públicas para a educação, a análise deve levar em consideração as suas peculiaridades, pois uma generalização pode conduzir a uma análise incompleta.

Refletindo sobre as atuais políticas de formação e profissionalização de professores...

A política educacional de formação de professores recebe reflexos da política própria dos países em desenvolvimento, que adotam a política neoliberal, em que predominam as idéias tecnicistas, fragmentadas e neutras, perpassando ideologicamente concepções “modernas” de educação. A

profissionalização docente, na proposição oficial, apresenta a perspectiva do desenvolvimento de competências, destacando o saber prático docente, o “saber fazer”, estabelecendo estreitas relações com o sistema produtivo mundial.

Para Scheibe (2002, p. 47), fica evidenciado que a “trajetória das concepções e políticas de formação dos professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais”.

No viés da pedagogia das competências, a educação é percebida como informação e instrução, com recorte reprodutivista, mensurável, pragmático. Neste recorte, Veiga (2002) mapeia considerações sobre duas perspectivas de análise da formação de professores: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. Segundo a autora, o tecnólogo do ensino é o que predomina na reforma educacional brasileira, definindo-se pela “lógica do poder” instituído, adequando-se ao “mercado globalizado” (VEIGA, 2002, p. 72). O professor passa a ser um reprodutor de conhecimentos, preocupado com os meios, as estratégias de ensino, em vista da eficácia na consecução dos objetivos.

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, 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 à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático (VEIGA, 2002, p. 72-73).

A formação do professor torna-se pragmatista, simplista e prescritiva, pois, para Veiga (2002, p. 71), está ligada a um projeto de sociedade neoliberal e às orientações do Banco Mundial, com ênfase nos resultados, nos padrões de rendimento, na relação custo/benefício, vinculando educação e produtividade, “uma visão puramente economicista” (2002, p. 72).

Outro aspecto no que diz respeito à formação docente como tecnólogo de ensino é a dicotomia entre teoria/prática e ensino/pesquisa, evidenciada na organização curricular e disciplinar, com conhecimentos pedagógicos reduzidos a técnicas e estratégias didáticas, com mínimos conhecimentos voltados à gestão educacional. Assim ocorre também na visão distorcida de pesquisa, relacionada apenas ao “fazer”, não à dimensão da elaboração própria, do conhecimento novo, dicotomizando a pesquisa acadêmica/científica da pesquisa cotidiana do professor.

Por outro lado, a formação do profissional docente na perspectiva emancipatória, de acordo com afirmações de Veiga (2002, p. 82), a do agente social, perpassa a concepção de educação como “uma prática social e um processo lógico de emancipação” e de

qualidade para todos. Essa formação ocorre num processo formativo orgânico e unitário, no qual

um dos pilares fundamentais é a formação teórica de qualidade que “[...] implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seu campo de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente [...]” (ANFOPE, 2000, p. 11) (VEIGA, 2002, p. 83).

Para Veiga (2002), a formação do agente social requer: a) construção e domínio sólido dos saberes da docência; que, segundo Tardif e sua equipe, os professores são produtores de saberes, os quais são plurais, heterogêneos e temporais, provenientes de diferentes fontes e naturezas; b) unidade entre teoria e prática, c) ação coletiva; d) autonomia profissional; e) dimensão sociopolítica da educação e da escola; f) valorização profissional, percebendo-se que o magistério é uma “tarefa complexa e inerentemente política” (2002, p. 85).

Trouxemos aqui a idéia de “profissionalização do magistério”, entendida com base no que Aguiar e Melo (2005, p. 976, nota 5) referendam, ou seja:

[...] um conjunto imbricado de processos/movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais, tais como: a) formação inicial articulada à formação continuada; b) construção democrática e justa da carreira profissional com amplo reconhecimento social, junto às garantias salariais e às condições de trabalho condignas do profissional; c)

domínio de conhecimentos e saberes especializados e valores necessários à sua condição de profissional e de cidadão(ã), gerados na relação intrínseca entre a formação e o trabalho (articulação orgânica entre as agências formativas e contratantes; d) conscientização do profissional quanto à importância de sua condição profissional com independência e autonomia perante as burocracias estatais e institucionais; e) código de ética funcionando como um “controle social” mais amplo na sociedade.

Costa (apud VEIGA, 1998) afirma que a profissionalização não é um movimento linear e hierárquico nem se trata de uma questão técnica; ela deve constituir uma conjugação de esforços no sentido de construir uma identidade profissional alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada, regulada por um estatuto. O processo de profissionalização da docência deverá ser concebido mediante a garantia de conquista de autonomia, da identidade do grupo profissional, da elevação do nível de qualificação, bem como da garantia de uma formação sólida, de condições dignas de trabalho e salário.

O conceito de profissionalidade foi propagado a partir das reformas educacionais. No discurso oficial, o conceito de profissionalidade, como elemento da profissionalização, é justificativa para a inclusão de outras capacidades que os professores precisam adquirir: desenvolvimento de competências profissionais, responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, articulação entre teoria e prática e reflexão sobre a prática.

O profissionalismo docente apresenta-se na retórica acerca do processo de profissionalização como outro elemento que se insere nesse processo, assim como a profissionalidade. Na redação oficial evidencia-se uma formação pragmática, técnico-profissionalizante. Para Veiga (2005), “profissão” é uma palavra de construção social; não é neutra nem científica; é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas; é produzida pelas ações dos atores sociais; é um conceito produto de um determinado conteúdo ideológico e conceitual.

A profissão, conforme a autora, apresenta as seguintes características ou traços específicos: conhecimento especializado, formação em nível superior, autonomia, prestígio social, controle de qualidade, código de ética. Além disso, Veiga (2005) possibilita a reflexão sobre as condições de trabalho, a remuneração e o modo como o conhecimento é produzido e avaliado nas instituições educativas. Para Veiga, profissionalismo é entendido como

[...] as características e capacidades específicas da profissão. É a complexa variedade a que um profissional se deve submeter para desempenhar o trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade. [...] percebido como a expressão da especificidade do exercício profissional, ou seja, o conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas, atitudes e valores que constituem o específico do ser professor (2005, p. 27).

Com essas idéias, Veiga contesta o profissionalismo técnico-instrumental, utilitarista e pragmático, centrado na idéia de competências, e propõe

pensarmos o novo profissionalismo docente como alicerçado em orientações éticas e epistemológicas, teóricas e práticas. Ainda, referenda que profissionalização:

- é processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão;
- deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional;
- percorre outros caminhos que não são garantidos somente pela formação profissional, mas envolve alternativas que garantem melhores condições de trabalho e remuneração e a consideração social de seus membros (*dignidade e status*);
- é fundamentada nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social;
- não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantem melhores condições de trabalho;
- é um processo complexo de mudança social, envolvendo ações políticas de resistência e contestação;
- não pode perder a condição de profissionalismo novo (VEIGA, 2005, 2007).

Um dos desafios do governo Lula na área educacional é em relação à valorização e formação dos profissionais da educação no que diz respeito às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação docente. Nesse sentido, é importante referendar as idéias de Dúllius (2007) ao referir que

os movimentos de centralização da formação dos docentes e de descentralização da responsabilidade em promover a educação básica apresentam desencontro de competências entre os entes federados, causando a falta de potencialização dos investimentos e de complementarização das políticas. Nesse sentido, as políticas públicas de valorização e formação docente encontram-se tão díspares nos diferentes contextos locais, dependendo, muitas vezes, da capacidade administrativa e financeira dos entes federados.

Temos um rol de pareceres e resoluções, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³ (parecer nº 009/2001 e demais resoluções), ou seja, a formação de licenciados para diversas áreas do conhecimento (matemática, letras, química, física, história, geografia, etc.). A elas são acrescidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.⁴

Para Scheibe (2002, p. 47), fica evidenciado que a “trajetória das concepções e políticas de formação dos professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais”. É imprescindível investir numa formação do professor, na qual a prática docente seja o lugar de produção e ressignificação de saberes⁵ e de formação permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, ultrapassando a visão utilitarista das competências para ensinar (NÓVOA, 1995).

No atual governo federal, várias ações ligadas à formação e profissio-

nização docente estão em andamento. Entre elas, podemos destacar (BRASIL, 2007): Proinfantil, Proformação, Pró-licenciatura, Pro-Ifem, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica,⁶ Pró-letramento, Prodocência, Programa Universidade Século XXI, o Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais (Prolind), Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Além disso, temos o Fundeb, com vigência de 14 anos, a partir de 2007, no qual 60% dos 20% dos recursos vinculados destinam-se ao pagamento dos salários dos profissionais da educação; as creches são incluídas e a União fica responsável por 10% do total dos recursos para o financiamento da educação básica e educação de jovens e adultos.

É possível perceber alguns avanços no sentido de resistência às investidas neoliberais no campo educacional, e um dos mais recentes, sem dúvida, foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que compõe um conjunto de programas e ações divulgado pelo Ministério da Educação no primeiro semestre deste ano. O PDE prevê e reforça todas as metas do Compromisso Todos pela Educação, que está pautado em 28 diretrizes, sendo base para a formulação e a implementação de plano de metas dos estados e municípios com vista à melhoria da qualidade da educação básica. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é uma das

ações do PDE e será calculado periodicamente pelo Inep, combinando dados de aprovação escolar e médias de desempenho em provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), especificamente na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e na Prova Brasil.

Para Araújo (2007):

Todo o PDE está ancorado justamente na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, que pondera os resultados do SAEB, do Prova Brasil e dos indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e por município e por redes de ensino. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período (2007, p. 1).

Segundo o autor, a criação de mais um tipo de instrumento/exame de avaliação/verificação a ser aplicado às crianças de seis a oito anos de idade, na realidade, somente comprovará os dados já conhecidos e levantados por outros sistemas de avaliação, como o Saeb e a Prova Brasil, os quais muitas vezes deixam de ser devidamente utilizados na reordenação e implantação de políticas públicas. O próximo exame representará um grande gasto para os cofres públicos, valores que poderiam ser direcionados diretamente para as instituições públicas, que apresentam toda ordem de carências.

Em relação à formação de professores, o PDE apresenta algumas ações, como:

- piso salarial profissional nacional para os profissionais de magistério: prevê o piso de R\$ 850,00 para os profissionais do magistério para 40 horas, a ser implantado de forma gradativa no decorrer dos próximos três anos. É um resgate do Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, assinado em 1994 pelo Ministério da Educação. O respectivo valor está bem abaixo da proposta apresentada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e é menor do que o utilizado em muitos estados. Também o piso salarial não distingue valores conforme as diferentes habilitações existentes, sendo um fator desestimulador para a obtenção de uma maior habilitação pelos profissionais do magistério;
- formação: com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) prevê-se a implantação de ensino superior a distância para oferecer a formação inicial de professores em efetivo exercício da educação básica pública que ainda não têm graduação.

Conforme as colocações de Araújo (2007), o PDE, apesar de acenar à comunidade brasileira possibilidades de solucionar os históricos problemas/crises/incompletudes, deixa incipiente a questão da formação do professor. A conquista e o alcance de uma formação

sólida, estruturada e profunda exigem uma base curricular e pedagógica também consistente.

Para maior ilustração do momento recente nas questões referentes à formação docente, reflexões sobre as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia são imprescindíveis, ou seja, um repensar das *politics* propostas. Como podemos vislumbrar, são travados espaços de luta e de resistência para que realmente o curso de pedagogia⁷ recupere a importância e a essência do seu fazer educativo, que não é qualquer saber-fazer, mas o relacionado à docência, à formação de seres humanos, à prática social, à pedagogia, “como uma teoria educacional e pedagógica [...], portadora de uma identidade própria (autonomia relativa que tem como objeto a educação na relação intrínseca com o ensino)” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 977, nota 12).

O que percebemos nesse revisitar da trajetória da profissionalização e formação do professor foi que as *policies* sempre estiveram engendradas às *politics* educacionais propostas pelo Estado em seus diferentes momentos e governos, com influência dos movimentos sociais e organizacionais de entidades representativas, que em determinados momentos foram apenas sendo “surfadas ou pilotadas”, mas na esperança e expectativa de que as propostas sociais e educacionais possam ser hoje realmente “gestadas” pelos diferentes atores e autores cidadãos.

Propondo tópicos reflexivos à formação e à profissionalização docente...

Os novos olhares à formação, profissionalização e valorização de professores perpassam pelas políticas educacionais implantadas ou a serem colocadas em prática para o fortalecimento e reconhecimento da profissão docente, de forma contextualizada e politicamente engajada na educação emancipatória e crítica.

Para isso, levantamos alguns tópicos reflexivos que se constituem ainda em desafios e possibilidades à política educacional voltada aos professores no viés da sua profissionalização:

- constituição de uma verdadeira política de valorização dos profissionais da educação, superando programas e projetos pontuais e fragmentados;
- percepção de que os diversos avanços na política pública educacional constituem-se em conquistas que advêm de movimentos e embates político-educacionais de diferentes entidades, associações, educadores e estudantes, comunidade científica, universidades...;
- a (re)formulação das DCN para o curso de graduação em pedagogia e demais licenciaturas corresponde a uma expectativa histórica de construir uma política nacional de formação e profissionalização docente;

- fortalecimento da universidade como espaço de formação inicial de professores, por possibilitar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
- a análise das políticas perpassa na ótica da perspectiva adotada, isto é, regulatória ou emancipatória. Nesta análise incipiente e tangencial, as políticas de formação de professores no Brasil aparentam ser políticas ainda regulatórias

[...] embora as diretrizes e os demais documentos oficiais sobre a formação de professores para a Educação Básica apresentem um discurso em que desfilam muitas das barreiras históricas dos educadores, quais sejam: trabalho coletivo, construção de projetos políticos e pedagógicos com a comunidade, escola inclusiva e democrática, autonomia, descentralização, respeito às diferenças, cidadania, qualidade, formação continuada, entre outras, por força de sua recontextualização e resignificação ao atual momento de reestruturação das forças produtivas, na prática, transformam-se em cobranças individualizadas aos professores de responsabilidade de aprendizado de seus alunos, pela eficiência e eficácia de sua escola, e por seu próprio desempenho profissional (BAZZO, 2006, p. 44).

- superação do predomínio do poder econômico na educação;
- proposição de políticas de Estado, não de governo, voltadas à educação emancipatória, propositiva (e não impositiva), democrática;
- possibilidade de espaços-tempos para que, verdadeiramente, os

professores materializem as políticas públicas, superando o silenciamento desses sujeitos, que não sejam apenas atores e, sim, autores;

- clareza e transparência nas relações de poder, superando o corporativismo das classes representativas dos profissionais da educação (sindicatos, associações...), refletindo sobre os reais interesses que estão em jogo na definição de políticas públicas de formação de professores;
- evidências concretas dos propósitos estabelecidos no PDE no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação, especialmente aos aspectos referentes à melhoria salarial, às condições de trabalho e à carreira profissional;
- ultrapassar a visão ingênua do Estado gerencialista que está se impondo (de forma sutil, despercebida pela maioria das pessoas), que remodela as relações de poder e afeta as opções de políticas sociais e, entre elas, as educacionais, como na proposição da profissionalização do professor baseada nas competências, na performatividade, na regulação, no desempenho técnico, na produtividade do profissional da educação. Como no dizer de Ball (2005, p. 548), “o professor é ‘reconstruído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão”;
- os processos de formação, profissionalização e valorização profis-

sional dos professores continuam sendo um percurso repleto de lutas, conflitos, contradições, hesitações, recuos, perspectivas e (re)começos.

Evidenciam-se as possibilidades de rever a prática educativa não só na visão da continuidade das experiências e vivências construídas coletivamente, mas, também, da descontinuidade e de rupturas com o já posto/imposto, e que a profissionalização do magistério seja percebida como necessidade inerente à vida pessoal e profissional do docente. Diante desses desafios, ganham força a formação e valorização dos profissionais da educação na perspectiva da gestão democrática na/da educação.

Abstract

Politic of teachers' formation for the basic education: the teaching's professionalization

This paper brings reflections about the formation of professors for the Basic Education. It presents, initially, the actual social and politic context where actions for this formation are proposed. Finally, as reflexive topics, we consider challenges and possibilities to the valuation and teachers professionalization.

Key words: Educational politics. Formation of professors. Professionalization.

Notas

¹ A palavra *voucher* tem origem inglesa, significando um comprovante de pagamento, ou seja, a associação clara de situações em que existe um pagamento prévio de serviços que serão prestados. Pode-se admitir que seja um contrato de prestação de serviços futuros, neste caso, no ramo educacional.

² “[...] definições cunhadas por Deubel (2002) e Couto (2006), em que política como *polity* é concebida como o âmbito do governo das sociedades humanas, ou seja, corresponde à estrutura paramétrica estável da política/normas constitucionais; política como *politics* a atividade de organização e luta pelo controle do poder, quer dizer, é o próprio jogo político; política como *policy* é a designação dos propósitos e programas das autoridades públicas, isto é, diz respeito à política pública, ao resultado do jogo disputado de acordo com as regras vigentes. Esta última definição está mais próxima do sentido atual de política pública (*policy*)” (BATISTA, 2006, p. 32). Stoer e Magalhães (2005) consideram que a *politics* (jogo político) é a concepção ampla de uma política orientadora da mudança social a ser implementada, já as *policies* (políticas públicas) são elaboradas a partir do resultado das primeiras, políticas concretas que se materializam. “Acrescentam que os trabalhos sobre decisão e o seu processo assumem aparentemente esta partição, no entanto, instalam-se essencialmente nas segundas, nas *policies*, nas políticas concretas e, frequentemente, no caráter técnico e pragmático da sua implementação ou na sua justificação e legitimação no quadro das metas estabelecidas como quadro político (*politics*)” (BATISTA, 2006, p. 54).

³ As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica estão sendo revistas desde 2003, quando foi apresentado, pela primeira vez, pelo CNE documento que pretende reunir a dispersa legislação relativa à formação de professores, representada pelos oito atos normativos promulgados de 1996 a 2002.

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foram instituídas, nos dois últimos anos, pelos seguintes documentos legais: parecer CNE/CP 5/2005, de 15/5/2005, parecer CNE/CP 3/2006, de 11/4/2006, e resolução 1/2006, de 15/5/2006.

⁵ Ressalta-se que os saberes docentes são concebidos como um conjunto de vivências e construções, pessoais e coletivas, significadas e ressignificadas ao longo da trajetória socioeducacional e nas experiências e situações profissionais dos sujeitos, nas (inter)relações com seus pares e com o mundo.

- ⁶ “Em relação à meta de ‘desenvolver a ciência e a tecnologia de educação’, sua implantação foi prevista através da instituição de uma Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação” (BORDAS, 2004, p. 32). Centros de Pesquisa selecionados abrangem cinco áreas de especialidade (conhecimento) correspondentes às áreas de certificação dos profissionais da educação, conforme previsto na portaria nº 1.403/03 (criou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica; “hoje no ostracismo, depois dos protestos da comunidade acadêmica e dos educadores em geral”) (BAZZO, 2006, p. 34).
- ⁷ “As iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado. Cabe destacar a crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Dados oficiais do Inep/MEC (2006) revelam que existem na atualidade 1.437 cursos de pedagogia e 1.108 cursos normais superiores, sem considerar os inúmeros Ises e cursos de licenciatura criados também nesse período” (AGUIAR et al., 2006, p. 5).

Referências

- ARAÚJO, Luiz. Os fios condutores do PDE são antigos. 11/5/2007. Disponível em: acaopopularsocialista.org.br/artigos/256.htm. Acesso em: 30 maio 2007.
- AGUIAR, Márcia da S. Aguiar et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 6 fev. 2007.
- _____; MELO, Márcia Maria de O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, n. esp. out. 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 23 fev. 2007.
- ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: www.scielo.br
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, n. esp., p. 725-751, out. 2005.
- BATISTA, Neusa Chaves. *Gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: a política nacional de formação de conselheiros municipais de educação no Rio Grande do Sul. Projeto (Tese de Doutorado) - UFRGS/Faced, Porto Alegre*, 2006.
- BAZZO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.
- CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, Antonio M.; STOER, Stephen R. Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedades & Culturas*, Porto: Afrontamento, n. 14, p. 45-58, 2000.

DEUBEL, André-Noël Roth. *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. Pedroso (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MÉZSAROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

PARADA, Eugenio Lahera. *Introducción a las políticas públicas*. Chile: Fondo de Cultura Económica, 2002. p. 13-35.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PERONI, Vera M^a Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera M^a Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Lúdimar (Org.). *Dilemas da educação brasileira*

em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006. (Col. Política e Gestão da Educação, 3).

_____. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. (Col. Para um novo senso comum, 4).

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: Papirus, 2002. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma P. A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Formação e desenvolvimento profissional docente. In: ENCONTRO ANPAE REGIÃO SUL, VI. *Anais...* Passo Fundo: UPF, 2007.

_____; ARAÚJO, José C. S.; KAPUZINI, Célia. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico).

WOOD, Ellen M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.