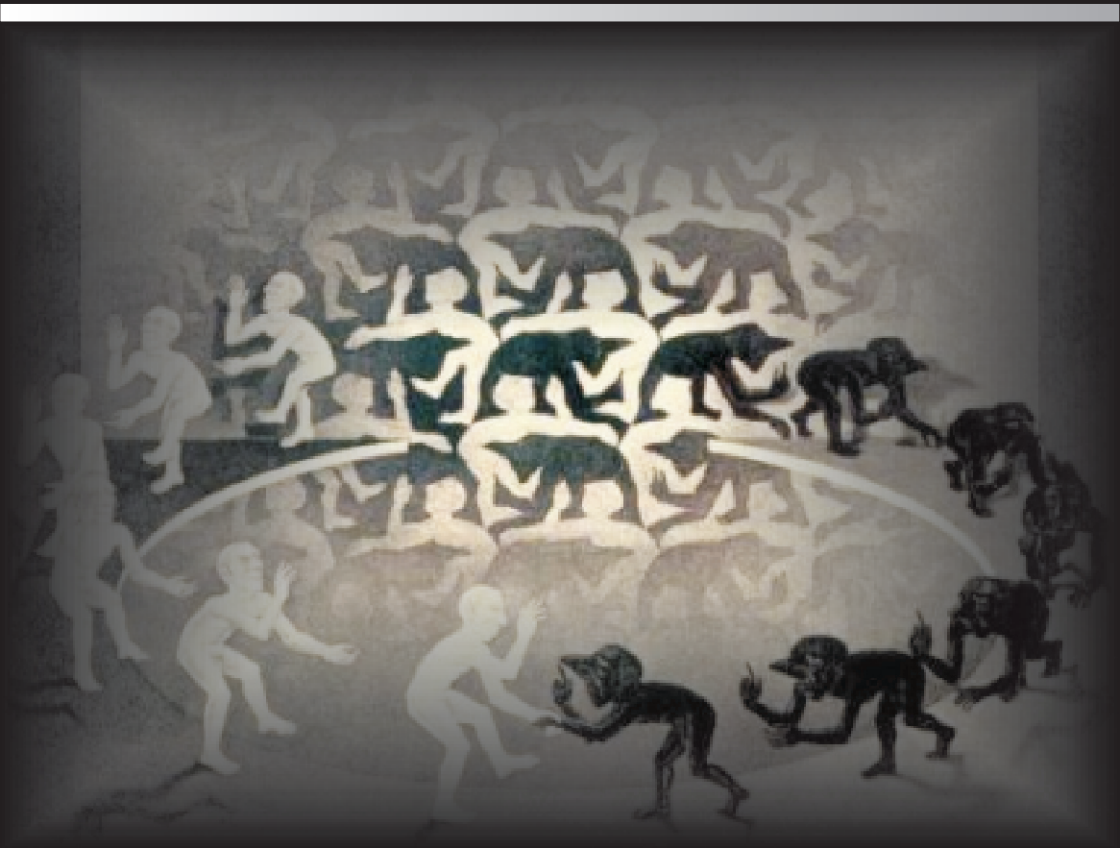


DA INTENÇÃO À REALIDADE
A Política de Formação de Professores e a
experiência do CEFET-RN (1990-2006)



LUZIMAR BARBALHO DA SILVA

DA INTENÇÃO À REALIDADE
A Política de Formação de Professores e a experiência
do CEFET-RN (1990-2006)

LUZIMAR BARBALHO DA SILVA

CEFET-RN
Centro Federal de Educação Tecnológica

2007

DA INTENÇÃO À REALIDADE: A Política de Formação de Professores e a experiência do CEFET-RN (1990-2006)

Copyright 2007 da Editora do CEFET – RN

Todos os direitos reservados

Nenhuma parte dessa publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do CEFET – RN.

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da publicação na fonte.

Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) – CEFET/RN

SILVA, Luzimar Barbalho da. Da Intenção à Realidade: A política de formação dos professores e a experiência do CEFET – RN (1990-2006) / Luzimar Barbalho da Silva. – Natal: Editora do CEFET-RN, 2007.

277 p.

ISBN 978-85-89571-28-9

1. Política Educacional. 2. Formação de professores. 3. Currículo.
4. Prática profissional. 5. Experiência.

CDD – 370

CEFET/RN/BSF

EDITORACÃO

Samir Cristino de Souza

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Karoline Rachel Teodosio de Melo

Figura da capa: Monkey Men (M.C. Escher)

CONTATOS

Editora do CEFET – RN

Av. Senador Salgado Filho, 1559, CEP: 59015-000

Natal-RN. Fone: (84)4005-2668/ 3215-2733

Email: dpeq@cefetrn.br

A todos os educadores que militam dia a dia, acreditando na importância desse ofício para a construção de uma sociedade mais justa, com perspectivas bem melhores à vida dos menos favorecidos.

Sonho Impossível

Sonhar, mais um mundo impossível,
Lutar, quando é fácil ceder,
Vencer o inimigo invencível,
Negar, quando regra é vender.
Sofrer a tortura implacável,
Romper a incabível prisão,
Voar, num limite improvável
Tocar o inacessível chão

É minha lei, é minha questão,
Virar este mundo, cravar este chão.
Não importa saber se é terrível
demais,
Quantas guerras terei de vencer
por um pouco de paz.
E amanhã,
Se esse chão que eu beijei for meu
leito e perdão,
Vou saber que valeu delirar e
morrer de paixão.

E assim, seja lá como for, vai ter fim
a infinita aflição.
E o mundo vai ver uma flor brotar
Do impossível chão.

SUMÁRIO

SIGLAS.....	09
APRESENTAÇÃO	12
1. APORTES SOBRE A CONJUNTURA DA DÉCADA DE 1990: repercussão na organização do Estado	17
1.1 O CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO: a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização.....	18
1.2 REORDENAMENTO DO ESTADO: redefinindo o seu papel e as suas funções.....	33
2. DIRETRIZES INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: foco na política de formação de professores.....	54
2.1 DIRETRIZES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	56
2.2 REPERCUSSÃO DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	84
3. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: variação do lócus de formação e a experiência do CEFET–RN	104
3.1 DIFERENTES LÓCUS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: das Escolas Normais aos Centros de Educação Tecnológica.....	105
3.2 REESTRUTURAÇÃO DO CEFET–RN EM FACE DA REFORMA EDUCACIONAL NOS ANOS DE 1990 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	123
4. O CURRÍCULO PROPOSTO PARA A LICENCIATURA DE GEOGRAFIA DO CEFET–RN: o foco na prática profissional.....	144

4.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA ATUALIDADE	145
4.2 AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PRESENTES NA LICENCIATURA DE GEOGRAFIA DO CEFET–RN	160
4.3 A ESTRUTURA DO CURRÍCULO PROPOSTO PARA O CURSO DE GEOGRAFIA DO CEFET–RN	169
4.4 PRÁTICA PROFISSIONAL: componente curricular nos cursos de formação docente	175
5. O COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICA PROFISSIONAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CEFET–RN: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E OS ALUNOS	201
5.1 A COMPREENSÃO CONCEITUAL DO COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E ALUNOS	202
5.2 A OPERACIONALIZAÇÃO DO COMPONENTE PRÁTICA PROFISSIONAL NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CEFET–RN: visão dos professores e alunos.....	214
5.3 VARIÁVEIS QUE INTERFERIRAM NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR PROFISSIONAL	238
5.4 CONTRIBUIÇÕES/SUGESTÕES DO COMPONENTE PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	248
CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
REFERÊNCIAS	270

SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

BM – Banco Mundial.

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica.

CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ETFRN – Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

ESTNU – Ensino Superior Não-Universitário.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

FPE – Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal.

FPM – Fundo de Participação dos Municípios.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

GTPE – Grupo de Trabalho de Política Educacional – ANDES.

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos.

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Prestação de Serviços.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

ONGs – Organizações Sociais Não-governamentais.

OPEP – Organização dos Países Portadores de Petróleo.

PND – Programa Nacional de Desestatização.

PDRE-MARE – Plano Diretor da Reforma de Estado do Ministério da Administração e da Reforma do Estado.

PPE – Projeto Principal de Educação.

PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

PROBÁSICA – Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica.

PIB – Produto Interno Bruto.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UNP – Universidade Potiguar.

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

APRESENTAÇÃO

Este livro resulta da dissertação do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada “A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET-RN (1999-2006)”.

É um trabalho de pesquisa que expressa a continuidade de investigação e curiosidade acadêmica despertada das experiências profissionais vivenciadas no contexto da implantação das licenciaturas no CEFET-RN. Na época, por ser percebida a contradição nos planos conceitual e legal da formação de professores promovidos pelo Estado, o estudo foi aprofundado. Eram muitas as questões a serem discutidas no sentido de entender o processo de inserção.

Em 2004, os estudos foram direcionados, ao mesmo tempo em que atuava na coordenação dos cursos de licenciaturas em Geografia e Física do CEFET-RN, na implantação de um currículo construído coletivamente por uma representação de professores que atuavam no Ensino Médio nesta Instituição. No decorrer do estudo, novas questões foram analisadas, tais como:

- O contexto conjuntural da época, que enfatizava as reformas do Estado e do Sistema Educacional Brasileiro, verificando a imposição do neoliberalismo como pensamento único e forma restrita de interpretar e resolver os problemas sócio-econômico-políticos;

- A reconstituição do processo histórico do CEFET-RN desde seu nascedouro e as transformações curriculares vinculadas às transformações do Sistema Capitalista;
- A variação e a ampliação do lócus de formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, como resultante do processo de mudanças das políticas educacionais relacionados às reformas educativas;
- A formação de professores no CEFET-RN: limites, desafios e superação na implantação do componente curricular prática profissional na visão dos professores e estudantes.

Procurando respostas a essas questões, em especial às supracitadas, partiu-se da perspectiva de mudanças e permanências dos processos, buscando a questão dos determinantes históricos das políticas educacionais, no Brasil, entre 1990 a 2006, e colocando em evidência a política de formação de professores no contexto de mundialização do capital que termina por produzir o mundo competitivo numa escala transnacional. Nesse contexto, a educação é tida como a mola propulsora do desenvolvimento da nação para a competição de mercado, constituindo-se num processo contraditório, tanto quanto o projeto de sociedade neoliberal: centralizam-se as decisões políticas pelo viés do discurso da descentralização e busca-se a universalização do conhecimento assegurando de direito tão-somente a educação básica para a maioria da população.

No trabalho de pesquisa, objetivou-se, principalmente, investigar a política de formação inicial de professores no contexto educacional brasileiro a partir dos anos de 1990, analisando como se configurou no CEFET–RN, tomando como referência o currículo e a implantação do componente curricular prática profissional do curso de licenciatura em Geografia. Ele foi organizado na seguinte estrutura:

No capítulo I – *Aportes sobre a conjuntura da década de 1990: repercussão na organização do Estado* – parte-se de análise sobre a reestruturação do sistema produtivo, do neoliberalismo, da globalização e do reordenamento do Estado para melhor situar a política e o currículo de formação de professores. A reestruturação produtiva impulsionada pelos avanços científicos e tecnológicos redesenha as formas de organização do trabalho e as relações sociais em suas várias dimensões, ampliadas pelo processo de globalização. Esses processos incidem sobre os diferentes setores da sociedade, em especial sobre o setor educacional, ocasionando nas reformas educacionais e, conseqüentemente, na reforma dos cursos de formação de professores.

Capítulo II – *Diretrizes internacionais e nacionais para a educação brasileira: foco na política de formação de professores* – reflete-se sobre as atuais diretrizes para a educação brasileira, com o foco na política de formação inicial de professores. Destacam-se os principais documentos internacionais e nacionais que orientam a política de formação no âmbito das reformas educacionais, priorizando-se as diretrizes do Banco Mundial, da UNESCO e da CEPAL, que orientam a formação inicial de professores. Para investigar as diretrizes de formação no

Brasil, tomam-se como parâmetros o Plano Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e os Pareceres dela resultantes. Também se discute a lei do FUNDEF – Lei 9.424/96, que criou o fundo financeiro para o desenvolvimento do Ensino Fundamental e para a valorização docente, foco da política educacional.

Capítulo III – *Política de formação de professores: variação do locus de formação e a experiência do CEFET-RN e a variação do locus de formação docente* – constitui-se da análise sobre as mudanças do espaço de formação docente desde às Escolas Normais aos espaços atuais, destaca-se a experiência do Centro Federal do Rio Grande do Norte (CEFET–RN), como locus da formação docente, e a repercussão da política de professores no interior dessa Instituição.

Capítulo IV – *O currículo proposto para a licenciatura de geografia do CEFET–RN: o foco na prática profissional* – reflete-se a partir de notas introdutórias sobre o conceito de currículo presente nos atuais debates. Na revisão teórica, explicita-se a concepção de currículo como campo em que se estabelecem as relações de poder e a influência da sociologia na concepção de currículo na pós-modernidade. Ainda nesta parte, reflete-se sobre as duas concepções que a palavra prática profissional tem assumido no percurso da reforma de formação docente: a prática profissional concebida como exercício da docência e a outra concepção definida pelas diretrizes nacionais como componente curricular. Discute-se também a organização estrutural do componente curricular prática profissional na licenciatura em Geografia do CEFET–RN.

Capítulo V – *O componente curricular prática profissional no curso*

de licenciatura em geografia do CEFET–RN: o que dizem os professores e os alunos – trata-se da operacionalização do componente curricular na licenciatura sob a ótica dos professores e alunos envolvidos na pesquisa. A análise da questão realiza-se à luz do referencial teórico e das falas dos sujeitos envolvidos.

Nas considerações finais, que embora seja de natureza conclusiva, não se pretende esgotar a discussão, e sim suscitá-la. No percurso do trabalho, tecem-se redes de conhecimentos, na perspectiva de estabelecer aproximações acerca do objeto, que remetem a novos questionamentos, procurando estabelecer as mediações e contradições, pois se entende que a temática possa ser abordada por várias facetas, em razão de ser permeada por discordâncias e por controvérsias.

Enfim, deseja-se que este livro provoque outras inquietações, estudos e (re)construções de conhecimentos sobre a temática, cabíveis no âmbito da política de formação docente.

1. APORTES SOBRE A CONJUNTURA DA DÉCADA DE 1990: repercussão na organização do Estado

Para se compreender a reforma do Estado e suas repercussões nas políticas públicas, entre elas a educacional, é preciso considerá-la no cenário internacional e nacional, marcado pela reestruturação produtiva, pelo neoliberalismo e intensificação do processo de globalização da economia, que exigiram o redimensionamento das funções e do papel do Estado. Essas transformações trouxeram novos desafios para a sociedade em geral e para a educação, em particular, exigindo amplas reformas nesse campo para atender às novas demandas sociais e do mundo do trabalho.

No cenário internacional, a modernização capitalista, impulsionada pela revolução tecnológica relacionada às descobertas da microeletrônica, da microbiologia e da energia termonuclear, ocasionou transformações estruturais e bastante complexas, as quais redefiniram os modos de produção e provocaram mudanças no fluxo financeiro, no mundo do trabalho, nos hábitos de consumo e nas representações sociais, determinando, por conseguinte, uma reestruturação do capital, o que se desenha pela negação das concepções vigentes e pela imposição de novos paradigmas. No Brasil, a reforma do Estado, na década de 1990, deve ser vista como parte integrante desse novo projeto de sociedade, que tem como uma de suas principais diretrizes o modelo neoliberal, o qual buscou redimensionar o papel do Estado, situando-o no âmbito de um movimento que inclui a liberalização, a privatização e

a desregulação da economia. Na visão dos neoliberais, essa reforma foi realizada com a finalidade de modernizar o Estado, tornando-o mais ágil, eficiente e flexível; portanto, mais adequado à lógica do mercado.

Essas diretrizes influenciaram a reforma educacional, com grandes repercussões também no campo da formação docente, propiciando um modelo de formação mais rápida, mais flexível e articulada às novas exigências do sistema capitalista.

1.1 O contexto da reforma do estado: a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização

O modelo adotado pelos países, de maneira geral, para a resolução dos problemas capitalistas, até meados de 1970, defendia uma proposta de intervenção estatal, que rompia com os princípios clássicos do liberalismo econômico. Esse Estado intervencionista, conhecido como Welfare State ou “Estado do Bem-Estar”, que tinha como objetivo primordial a produção de políticas públicas na área social (educação, saúde, previdência social, habitação, etc.), desenvolveu-se em um período de crescimento econômico, denominado por Hobsbawm (1995) a “era do ouro” do capitalismo do século XX (1945 □ 1973), em que vigorava a política do pleno emprego e de ampliação dos direitos sociais.

Para dar suporte a esse modelo de sociedade, práticas de controle, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico foram colocados em ação (principalmente no processo de organização de trabalho nas fábricas e empresas), a

exemplo do fordismo/keynesiano, que se caracterizava por uma produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida de linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas (taylorista).

Para Moraes Neto (1989), o surgimento do fordismo/taylorismo é apontado no contexto da luta progressiva do capital em tornar-se independente das habilidades do trabalho vivo. Assim, o autor busca explicar os princípios que fundamentam a base da administração científica taylorista, destacando-se, entre seus princípios, a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, posto que o administrador se apropria de todo conteúdo do processo de trabalho; a separação da concepção e execução, em que todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto e a utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho.

Segundo Clarke (1991), a organização fordista de produção em comunhão com o taylorismo constituiu-se em uma nova tecnologia, com capacidade de tornar uma variedade de produtos disponível para o mercado de massa, o que provocou, principalmente na indústria automobilística, uma revolução no consumo e exigiu novas formas de organização social do processo de produção que não era somente determinado por imperativos tecnológicos, mas por requisitos de lucratividade.

Desse modo, para esse autor, o taylorismo/fordismo, aliado ao Estado do Bem-Estar-Social, representou a alternativa para resolver os problemas da crise do capitalismo, que vinha se agravando desde a

queda da Bolsa de Nova York em 1929. Os Estados Nacionais garantiam uma espécie de salário social adequado para todos e adotavam políticas redistributivas que remediavam as desigualdades, contribuindo para reduzir ou minimizar a pobreza e a exclusão das minorias. Essas estratégias sedimentaram-se após a Segunda Guerra Mundial (1945 (1973)).

Nessa perspectiva, cada Estado-nação procurava seu próprio modo de administrar as relações de trabalho, as políticas monetária e fiscal, as estratégias de bem-estar e de investimento público, considerando as limitações internas estabelecidas pelas relações de classe e, externamente, pela posição hierárquica, na qual os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder.

Para Harvey (1993), a opção pelas estratégias fordistas resultou em um crescimento econômico estável provocando um aumento dos padrões materiais de vida, decorrentes de uma combinação efetiva entre o Estado de Bem-Estar-Social, a administração econômica keynesiana e o controle das relações de salário.

Segundo esse autor, nem todos eram atingidos pelos benefícios do fordismo. Nos países de Terceiro Mundo, havia uma insatisfação com os processos de modernização, emancipação e desenvolvimento prometidos, pois estes não contemplavam toda a população. No Brasil, a situação não foi diferente, poucos foram os beneficiados pela organização fordista de produção.

Na prática, para a grande maioria dos trabalhadores, as estratégias fordistas promoviam a destruição da cultura local, a

opressão e as diferentes formas de domínio capitalista em troca de salários ínfimos. Esse sistema começou a expor sinais de crise no final do século XX, aproximadamente entre os anos de 1973 a 1982.

Nesse período, segundo esclarece Harvey (1993), o mundo capitalista encontrava-se em crise nos mercados imobiliários, com excesso de fundos, e reduzidas áreas produtivas para investimento, desencadeando, em consequência, um inevitável processo inflacionário. Soma-se a essa situação de crise do sistema taylorista/fordista a decisão da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) de aumentar os preços do petróleo, mudando o custo relativo dos insumos de energia, de maneira dramática, o que obrigou todos os segmentos da economia a buscarem maneiras de economizar energia via mudança tecnológica e organizacional, ocasionando a deflação das finanças do Estado e gerando a crise fiscal e de legitimação deste.

Essa conjuntura possibilitou as condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo os modelos taylorista/fordista, numa tentativa de responder a novas configurações assumidas pelas economias internacionais. Para autores como Harvey (1993) e Anderson (1995), as inúmeras transformações que estão ocorrendo na esfera da produção, do mercado e do Estado fazem parte de um mesmo movimento histórico em que se lança mão de estratégias para revitalizar o sistema capitalista e encontrar novas maneiras de exploração da força de trabalho. Começa a tomar forma um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulação política e social bem distinto do utilizado até então, o denominado modelo de Acumulação Flexível.

Originando-se, uma nova fase de reestruturação do processo produtivo, que toma novo impulso com a incorporação das tecnologias de ponta ao processo de trabalho, levando a uma superação gradativa do modelo taylorista/fordista como fator de regulação da produção. Emergem, nesse momento, novos modos de regulação baseados nos sistemas flexíveis de fabricação, dos quais os pioneiros foram a Toyota, no Japão, e o setor de alta tecnologia de ponta em Baden-wurttemberg, na Alemanha.

Sobre essas transformações, Antunes (1995, p.45) tece o seguinte comentário:

o ano de 1980 constitui-se em uma década de grande salto tecnológico com a aplicação da automação, da robótica e da microeletrônica no processo de produção, de maneira que o Fordismo e o Taylorismo já não eram únicos e mesclavam-se com outros processos produtivos. O cronômetro e a produção em série e em massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e a desconcentração industrial, surgindo novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais podemos destacar os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a gestão participativa, a Qualidade Total, presentes em países capitalistas avançados, estendendo-se também para os países em desenvolvimento. A produção nesta tendência organizacional do trabalho é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, com melhor aproveitamento possível do tempo de produção, incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque, garantido pelo just-in-time.

Parece ser evidente o fato de que as estruturas fortemente hierarquizadas –típicas das formas de organização do trabalho taylorista/fordista – caracterizadas por uma grande separação entre

concepção e execução e pela presença expressiva de trabalhadores não-qualificados, já não dão conta dos desafios postos pelo modelo de produção emergente, que é marcado pela flexibilidade, pela qualidade e pelas atividades não-padronizadas. Por outro lado, há de se convir que o modelo de acumulação flexível não pode ser considerado um modelo hegemônico na organização de trabalho, uma vez que na maioria dos países, principalmente naqueles que estão em processo de desenvolvimento, ainda se encontra presente, na organização do trabalho, o modelo taylorista/fordista.

É nesse contexto de reestruturação do mundo do trabalho que ganham destaque as concepções e ideologias do pensamento neoliberal. Para Teixeira (1996), o neoliberalismo se fundamenta nos princípios filosóficos do Liberalismo Clássico, que apresentava teses revolucionárias para o contexto da época, tais como: os direitos naturais do homem como limites ao poder do Estado e o mercado como espaço determinante da sociabilidade, ou seja: na sociedade capitalista, somente o mercado deve ser a instância suprema e intranscendível da vida humana. Para os seus defensores, o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de ordem puramente econômica ou política. Daí ser o neoliberalismo uma teoria econômica que concebe o mercado como um mecanismo insuperável para estruturar e coordenar as decisões de produção e investimento sociais.

O ideário e as práticas neoliberais vêm sendo discutidas desde o ano de 1914, tendo suas raízes históricas na Áustria, com Ludwig Von Mises. Posteriormente, essas idéias foram retomadas e difundidas por

Frederick Von Hayek, em seu livro *Caminho da Servidão*, escrito em 1944. Segundo Anderson (1995), Hayek convocou uma reunião, em 1947, em Mont Pèlerin (Suíça), e aí fundou uma espécie de franco-maçonaria neoliberal com o objetivo de combater o keynesianismo e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo. Hayek defendia os limites dos serviços oferecidos pelo governo, a limitação do serviço previdenciário a uma rede de proteção mínima e a minimização da participação dos sindicatos nos processos de negociação entre trabalho e capital, pois esses apenas conseguiam elevar os salários acima do que o mercado podia pagar por um curto espaço de tempo, corroendo as bases de acumulação capitalista.

Não obstante, naquele momento, Pós-Segunda Guerra Mundial, não havia espaço para as estratégias neoliberais. Apenas nas décadas de 1970 e 1980, essas idéias foram-se sedimentando, sob a influência de Milton Friedman, que defendia a atividade econômica por meio da empresa privada operando num mercado livre, ou seja, um sistema de liberdade econômica como condição à liberdade política. Embora defensor desse ideário, Friedman (1988) entendia que uma economia livre não se pode consolidar à revelia do Estado, como bem adverte:

A existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos – e, por isso, minimiza a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo (FRIEDMAN, 1988, p.23).

Esses pressupostos neoliberais vão se difundido por toda parte do mundo, tendo como principal suporte a crítica à ineficiência do Estado do Bem-Estar-Social, num contexto de crise socioeconômica. Nesse sentido, as palavras de Queiroz (2003, p. 59) são elucidativas:

[...] O ideário neoliberal vai ganhando simpatia dentro e fora da Europa e no final dos anos setenta e início dos anos oitenta é recebido, com aplausos, por governantes de países como a Inglaterra, com Margaret Thatcher, nos Estados Unidos da Latino-americano, no governo de Ronald Reagan e no Continente Americano, a começar pelo Chile na era de Pinochet, depois o México, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguai, Uruguai, Peru e Bolívia.

Ainda segundo essa autora, o neoliberalismo tem sido assimilado, principalmente em momentos de crises político-institucionais e econômicas, sobretudo por governos dispostos a sacrificarem a Nação em favor do capital. Para Perry Anderson (1995), os momentos inflacionários também motivam os governos a fazerem uso das idéias neoliberais. Todavia, faz-se notório que o neoliberalismo ganhou maior impulso no auge das transformações econômicas em escala mundial, durante os anos 1980, provocadas pelo processo da globalização.

O ideário neoliberal intensifica-se com o fenômeno da globalização, que, por meio das novas tecnologias da comunicação e da informação, tem contribuído para sua expansão. O mundo interliga-se com extrema velocidade em relações comerciais, políticas e culturais. A noção de espaço, distância e tempo modificam-se, o que, além de impulsionar as mudanças, dissemina com eficácia as concepções e

ideologias do pensamento neoliberal. Relativamente ao setor econômico, a globalização reforça os interesses geopolíticos e dissolve o cultural no econômico – e o econômico no cultural, ou seja, a produção das mercadorias torna-se um fenômeno cultural: compram-se os produtos por sua imagem e por seu uso imediato; tudo graças à propaganda.

Nesse processo, o cultural e o social sofrem interferência dos interesses econômicos. O que importa é a imagem das mercadorias, construída a partir de pesquisas que envolvem os gostos e as preferências dos consumidores, fator determinante para a globalização e mercantilização de qualquer produto: seja no âmbito da estética, da política, das idéias, das emoções e/ou da vida privada. É a supremacia da cultura do consumo.

Vale salientar que, apesar de haver certo fetichismo em torno do fenômeno da globalização na sociedade atual, esse conceito deve ser entendido como derivado do desenvolvimento socioeconômico, existindo, portanto, desde épocas remotas do capital pré-monopolista, em que predominava a livre concorrência com exportação de mercadorias. Mais tarde, no limiar do século XX, na sua fase do monopólio financeiro, a globalização toma maior impulso. É então que se presencia o processo de “descentralização” do capital.¹

¹ A “descentralização” do capital financeiro ocorre mediante exportação de capitais para os países em desenvolvimento através dos empréstimos pelo Banco centralizador do capital integrado, não para elevar o nível de vida da população de um dado país, mas para aumentar o lucro. Considerando as contribuições de Lênin (1977), a “descentralização econômica” consiste, de fato, na subordinação a um único centro de um número sempre crescente de unidades que eram antes relativamente “independentes” ou, de forma mais exata, de importância

Para Castells (1999), foi apenas no final do século XX que a economia mundial conseguiu tornar-se, sobretudo com o capital financeiro, verdadeiramente globalizada em função da nova infraestrutura propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação. Sobre essa questão, ainda esclarece o autor:

O capital é gerenciado vinte e quatro horas por dia em mercados financeiros globalmente integrados, funcionando em tempo real, onde transações no valor de bilhões de dólares são feitas em questão de segundos, através de circuitos eletrônicos por todo o planeta. Isto não significa que todas as empresas atuem mundialmente, mas que a meta estratégica das pequenas e grandes empresas é comercializar onde for possível em todo o mundo, através de suas conexões que atuam em rede, envolvendo alianças estratégicas e projetos de cooperação (CASTELLS, 1999, p. 114 - 115).

Segundo Ganboa (2001), no processo de globalização, os Estados-nações perdem sua autonomia, sua importância e são desenhadas novas redes de poder em que o nacional, o regional, o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural.

Fazendo uma análise do papel do Estado-nação no contexto da globalização, Carnoy (1993) destaca que a regulamentação e as políticas governamentais locais afetam as fronteiras internacionais e a estrutura

estritamente local. Desse modo, na descentralização do capital financeiro ocorre a centralização na medida em que se encontra concentrado em algumas mãos, exercendo um monopólio de fato. O capital integrado obtém da constituição de firmas, das emissões de títulos, dos empréstimos ao Estado enormes lucros, consolidando o domínio das oligarquias financeiras representadas atualmente pelos Estados Unidos, Inglaterra e França.

da economia global. Nesse sentido, as relações entre os Estados-nações e o capital integrado não acontecem de igual maneira em todos os países, mas de acordo com os determinantes históricos dessas relações.

Concordando com esse pensamento, Castells (1999, p. 117) assim se pronuncia:

[...] por causa da persistência das nações e governos nacionais e devido ao papel dos governos que usam a concorrência econômica como ferramenta de estratégia política, é provável que fronteiras e separações entre as principais regiões econômicas continuem a existir por muito tempo, estabelecendo uma diferenciação regional da economia global.

A relação entre os Estados-nações e o capital no atual estágio, portanto, não pode ser analisada de forma unilateral, uma vez que os primeiros se submetem à ordem do capital, de forma passiva. E se faz necessário ainda considerar que tal relação consolida-se em um contexto de contradição, de correlação de forças e de acordos políticos.

Analisando o processo de globalização, Jameson (2001, p. 18-28) defende que esta na atualidade difunde-se aliada à ideologia neoliberal e à rápida difusão de novas tecnologias de informação e, deve ser percebida em cinco distintas dimensões: a tecnológica, a política, a cultural, a econômica e a social.

Na dimensão tecnológica, deve-se considerar o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação e a certeza de que estas não permanecem apenas nesse nível, pois produzem um impacto na produção e na organização industrial, assim como na comercialização dos produtos. Segundo o

autor, pelo menos nesse campo o processo de globalização é irreversível.

Na dimensão política, a questão predominante é a do Estado-nação e a discussão do seu real papel no mundo globalizado. O autor faz a seguinte indagação: será que o Estado-nação acabou de vez ou ainda tem um papel a desempenhar? Qual o papel do Estado-nação em um mundo no qual os países imperialistas, como o Estados Unidos, subordinam os países à sua ordem, seja por meio do consentimento e colaboração, seja por meio do uso de força bruta e de ameaças econômicas. Nessa dimensão, é importante considerar o imperialismo de algumas nações sobre as outras e suas repercussões no sentimento de nacionalismo que cresce no interior das nações.

Na dimensão cultural, o autor refere-se à standardização da cultura mundial e ao perigo de que as culturas locais populares ou tradicionais sejam deslocadas ou emudecidas abrindo o espaço para outras culturas mais fortes, como a americana. Nesse nível, existe um temor de que os próprios modos de vida especificamente ético-nacionais sejam destruídos.

Na dimensão social, a globalização identifica-se com a cultura do consumo. Para explicar melhor essa dimensão, Jamerson (2001) utiliza-se do conceito de esfera social de Leslie Sklair. O termo esfera social foi utilizado pelo sociólogo escocês para descrever uma modalidade específica de vida, gerada pela produção de mercadorias no capitalismo tardio. Nessa dimensão, segundo esse autor, há um embricamento dessa esfera tanto com o cultural quanto com a esfera econômica, uma vez que parte da vida cotidiana e a “cultura de

consumo” é de fato integrante do tecido social e dificilmente pode ser separada deste.

Para Noé (1997) e Castells (1999), a globalização pode ser explicada como um processo no qual se produz uma tendência à homogeneização de valores, levando a uma padronização das formas de pensar e de agir. Contraditoriamente, as tensões e as complexidades da era da globalização também favorecem a emergência de contextos de integração e fragmentação, diversidade e desigualdade. Nessa conjuntura, assim configurada, ganham visibilidade “os perdedores globais”, que se espalham por vários recantos do globo: uma quantidade significativa de pobres e favelados, com pouquíssimas chances de ascender quer no plano social, quer no plano econômico.

Chesnais (1996), ao discutir sobre a globalização, defende que não há globalização no sentido de caracterizar a sociedade e as relações entre os países de maneira igualitária, como se não existisse o poder nas relações e nas decisões políticas em termos mais amplos. Para esse autor, o processo chamado de globalização consiste, na verdade, em um processo de mundialização do capital, isto é, representa a ascensão de um capital muito concentrado, que conserva a forma monetária, a qual favoreceu, com grandes lucros, a emergência da “globalização financeira”. Esse processo acentuou os aspectos financeiros dos grupos industriais e imprimiu a lógica financeira ao capital investido no setor de manufaturas e serviços, levando as empresas a se reorganizarem como “empresas redes” com novas formas de gerenciamento e controle, a exemplo de complexas modalidades de terceirização.

A terceirização tem se difundido com mais intensidade no curso

dos últimos tempos. Essa modalidade administrativa vem ajudar os grandes grupos financeiros a reconciliar a centralidade do capital e a descentralização das operações, valendo-se das possibilidades proporcionadas pela telemática e pela automação. Nesse contexto, o grau de interpenetração entre o capital de diferentes nacionalidades aumentou o investimento internacional e as relações transfronteiras engendraram estruturas de oferta altamente concentradas em nível mundial.

No intuito de esclarecer ainda mais a questão em pauta, Chesnais (1996, p. 33) acrescenta:

O movimento de mundialização é excludente. Com exceção de uns poucos “novos países industrializados”, que haviam ultrapassado, antes de 1980, um patamar de desenvolvimento industrial que lhes permite introduzir mudanças na produtividade do trabalho e se manterem competitivos, está em curso um movimento tendente à marginalização dos países em desenvolvimento (grifos do autor).

Segundo esse autor, o termo global refere-se à capacidade de a empresa elaborar, para si mesma, uma estratégia seletiva, em nível mundial, a partir de seus próprios interesses, assumindo um papel integrador ou excludente para os demais atores, quer sejam países, outras empresas ou trabalhadores. O fenômeno da globalização, portanto, aliado ao suporte ideológico neoliberal, tem provocado mudanças em escala local e mundial na organização das diferentes nações, exigindo um reordenamento dos Estados Nacionais, que deixam de ter uma função ampliada e passam a desempenhar apenas

funções consideradas essenciais, reeditando as teses do Estado mínimo.

As mudanças ocasionadas pelas transformações da sociedade provocaram a reorganização do Estado para atender aos novos delineamentos da economia, trazendo profundas modificações tanto no seu papel quanto nas suas funções. Dessa forma, os Estados-Nações, na sua maioria, passaram por reformas estruturais que vão desde reformas para atender ao ajuste fiscal, proposto no marco do Consenso de Washington, a reformas para redimensionar o Aparelho do Estado, instituindo uma nova dinâmica de gerenciar os serviços públicos.

1.2 Reordenamento do estado: redefinindo o seu papel e as suas funções

No contexto do neoliberalismo, segundo Farah (1995, p.22), a Reforma do Estado consolida-se partindo da imagem do Estado como problema ao desenvolvimento, e da imagem do mercado como eficiente, ágil e capaz de oferecer produtos e serviços de qualidade. O Estado, portanto, era visto como ineficiente, ineficaz e provedor de serviços de baixa qualidade. Denuncia-se a intervenção excessiva e as características da ação estatal (ineficiência, ineficácia e práticas corporativas da burocracia) como sendo causadoras da crise do próprio Estado.

Para Abrucio (2003), a crise do Estado na década de 1970 tinha três dimensões interligadas: econômica, à qual correspondia o modelo keynesiano, caracterizado pela intervenção estatal na economia e na busca pela garantia de pleno emprego; a social, caracterizada pelo

modelo de Bem-Estar Social, que tinha como objetivo primordial a produção de políticas públicas na área social e, por fim, a dimensão administrativa, relativa ao funcionamento interno do Estado, o modelo burocrático weberiano.

O modelo de administração burocrático, considerado por Max Weber como uma das melhores formas de reduzir, ou eliminar o empreguismo, o nepotismo e a corrupção, além de garantir ao Estado uma organização racional e eficiente, não mais atende às demandas de um Estado que cresceu em tamanho tanto economicamente quanto socialmente. Assim, tornou-se lento, caro, auto-referido e pouco orientado para as demandas dos cidadãos.

Dessa forma, tendo como referência o mercado, única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais (fossem estes de ordem econômica ou política) ganhou destaque a tese do Estado-mínimo, que, segundo o discurso neoliberal, garante a eficiência e a eficácia dos serviços prestados pelo Estado. Assim, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas, redefinindo os seus campos de atuação em todos os setores sociais.

Discutindo o papel do Estado, Farah (1995, p.22) faz a seguinte colocação:

A redefinição do papel do Estado assume a lógica da reorientação dos sistemas produtivos para a qualidade e para a adequação a mercados segmentados, uma vez que ocorre a definição nos padrões de gestão das organizações e da própria organização do trabalho, tornando-se quase hegemônicas as teses de cunho neoliberal de defesa do mercado.

A reestruturação do Estado visa, principalmente, redefinir o

papel e as funções dos Estados-nações, seguindo as prioridades da atual organização do capital. Desse modo, no aspecto administrativo, a Reforma do aparelho do Estado toma como modelo a gestão pública gerencial, indo buscar no mercado suas principais diretrizes. É preciso considerar que a reforma do Estado na atualidade vem sempre identificada com as idéias neoliberais; no entanto, Bresser Pereira (2003) discorda dessa ligação, lembrando que, mesmo antes da onda neoliberal, alguns países tomaram iniciativas de modernizar a gestão pública.

O autor utiliza como exemplo o Brasil, onde a primeira tentativa de reformar a administração pública é datada de 1967, realizada durante o governo de Castelo Branco, que promoveu uma radical descentralização da administração pública brasileira, incluindo as empresas de propriedade do Estado – muito antes de aflorarem as idéias neoliberais.

No seu entendimento, a identificação da reforma com as idéias neoliberais dá-se por meio de técnicas de gerenciamento que são quase sempre introduzidas ao mesmo tempo em que se implantam programas de ajuste estrutural que visam enfrentar a crise fiscal do Estado. Nesse sentido, faz o seguinte pronunciamento:

[...] a identificação de ajuste fiscal com o conservadorismo ou neoliberalismo pode ter uma explicação histórica, mas não tem explicação lógica. O neoliberalismo surgiu de uma reação contra a crise fiscal do Estado e por isso passou a ser identificada com cortes nos gastos e com o projeto de reduzir o “tamanho” do Estado (BRESSER PEREIRA, 2003, p.32).

É importante, no entanto, relativizar as afirmações de Bresser Pereira, pois as idéias neoliberais vêm sendo discutidas de forma mais incisiva desde meados da década de 1940 quando da reunião de Mont Pelerin. Portanto, é provável que a reforma administrativa pública brasileira da década de 1967 já tenha em suas origens as idéias, ainda embrionárias, do que viria a ser identificado como o modelo neoliberal. Na atualidade, a reforma do Estado é formalmente orientada para substituir a gestão pública burocrática por um modelo de gestão gerencial. Esse modelo não tem sido utilizado tão-somente como mecanismo para redimensionar o papel do Estado, mas como uma busca contínua da qualidade, da descentralização e da avaliação dos serviços públicos, colocando-se como resposta à crise do modelo de Estado e de gestão burocrática weberiana.

Para Abrucio (1997), a gestão burocrática que sustentava o Estado do Bem-Estar-Social caracterizava-se pela preocupação com a eficácia, com a impessoalidade, a neutralidade e a racionalidade do aparato governamental, apoiando-se no planejamento e na cooperação. Enquanto que a gestão pública gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e controle dos recursos, pela demanda de melhor qualidade e descentralização dos serviços públicos. Portanto, passa-se a exigir dos gerentes algumas habilidades e criatividade na busca de novas soluções para os problemas, sobretudo no que concerne à eficiência dos serviços prestados à população, utilizando para isso, entre outros, os modelos de avaliação do desempenho.

No entender de Bresser Pereira (1998) a reforma do Estado tem como fundamentação os seguintes princípios básicos: o aumento de

governança e o da governabilidade; a delimitação das funções do Estado e a redução do grau de interferência do Estado por meio de programas de desregulamentação.

O aumento de governança do Estado representa a capacidade deste tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, desenvolvendo a autonomia financeira para competir no mercado. Para aumentar a governança do Estado é preciso garantir meios financeiros, métodos e instituições administrativas que lhe permitam intervir efetivamente para garantir os direitos de cidadania e a promoção do desenvolvimento econômico com um mínimo de equidade.

O princípio da governabilidade se expressa no poder do governo em articular suas instituições políticas para tomada de decisões, como a melhor maneira de intermediação dos seus interesses, tornando-os mais legítimos e democráticos. Dentre as reformas que têm por objetivo melhorar a governança dos países, as primeiras, iniciadas ainda na década de 1980, foram aquelas que devolveram autonomia financeira ao Estado, particularmente o ajuste fiscal e a privatização.

No que se refere ao processo de delimitação das funções do Estado, Bresser Pereira (1998, p. 96-97) destaca que, para programar suas ações, o Estado delimita sua atuação em três áreas: a área das atividades exclusivas do Estado; a da produção dos serviços sociais e científicos e a da produção de bens e serviços.

Em primeiro lugar, destaca-se a área das atividades exclusivas do Estado, que compreende as atividades monopolistas, como a defesa, a diplomacia, os núcleos centrais dos ministérios, as secretárias de

estados e municípios, o poder Legislativo, o Judiciário, as polícias, as Forças Armadas e o Fisco, as quais não podem estar sob a responsabilidade de terceiros. Assim, o Estado exerce o poder de definir as leis, o poder de impor a justiça, o poder de manter a ordem, de defender o País, de representá-lo no exterior, de policiar, de arrecadar impostos, de regular as atividades econômicas e de fiscalizar o cumprimento das leis.

Em segundo lugar, contempla-se a área dos serviços sociais e científicos, os quais não são, intrinsecamente, atividades monopolistas ou exclusivas do Estado; correspondem a serviço público não-estatal que podem ser gerenciados por terceiros ou em parceria com estes. Nesse setor, enquadram-se as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica.

Inclui-se, ainda, nessa área, as Agências Executivas (Autarquia ou Fundações Públicas), caracterizadas como de Direito Público e de propriedade estatal e as Organizações Sociais Não-Governamentais (ONGs), de cunho filantrópico. Defendendo essas atividades como públicas – não estatais, Bresser Pereira (1998, p. 98-99), assim se posiciona:

Se o seu funcionamento, em grandes proporções, é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal, contando com a caridade pública –, sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também, e principalmente, pelo controle social e de constituição de quase-mercados.

Em relação às atividades consideradas como integrantes do

setor público não-estatal, merece destaque a criação do chamado Terceiro Setor; nesse caso, o Estado assume a função de custear os projetos e programas gestados pelo referido setor, alicerçados sob os princípios da equidade e qualidade.

O discurso da autonomia e da descentralização, já proposto pela luta dos trabalhadores e da sociedade civil organizada, é cooptado pelo Capital e incorporado às políticas de reorganização das instituições sociais para ratificar as reformas, ou melhor, privatizações dos serviços e direitos conquistados pelos trabalhadores no contexto de luta de classe. Para Batista, o que se propõe nesse contexto de privatizações é

um redesenho das instituições públicas, que promova um imbricamento do público e do privado, com um novo tipo de propriedade pública não-estatal, que deve ser financiada com os recursos públicos e através da compra de serviços e doações, por parte dos usuários desses serviços. Desse modo, através das privatizações explícitas das empresas estatais e implícitas dos serviços públicos permite-se uma apropriação de bens e serviços mais rentáveis pela iniciativa privada e diminui-se a ação do Estado como formulador e executor de políticas e de sua capacidade de estabilizador dos efeitos desigualitários da acumulação capitalista (BATISTA, 1998, p. 47).

Desse modo, os cidadãos consumidores farão parcerias com o Estado, pagando duplamente os serviços: em primeiro lugar, pelos impostos pagos e revertidos em orçamentos estatais repassados às organizações sociais, e, em segundo lugar, pelo pagamento direto na compra dos serviços.

Em terceiro lugar, a área de produção de bens e serviços para o mercado, cujas atividades sempre foram vistas como monopólio das empresas privadas, e que, nos últimos anos, vinham sendo assumidas

também pelo Estado, são definidas como de competência do setor privado. Parte-se do pressuposto de que essas são atividades empresariais e, portanto não são próprias do Estado, pois, como afirma Bresser Pereira (1998), o Estado é ineficiente quando comparado com o mercado, já que as empresas estatais, na maioria das vezes, são submetidas a critérios políticos inaceitáveis.

Ao defender a reforma do Estado, Bresser Pereira (1998) afirma que a mesma está voltada para a afirmação da cidadania, por meio de formas modernas de gestão, que possibilitam atender, democrática e eficientemente, as demandas da sociedade. Nesse sentido, afirma o autor:

Está surgindo um Novo Estado □ este seria o Estado social-liberal e que vem ascendendo desde os anos de 1980 quando assistimos ao processo de privatização no mundo inteiro. Este Estado é social, porque mantém os compromissos sociais assumidos pelo Estado social-democracia, não por questões normativas, mas porque os cidadãos continuam a exigir e a esperar que o Estado preste os serviços sociais públicos. E este Estado é liberal porque se baseia em mercados, ou seja, acredita na concorrência administrativa, diferentemente do Estado social-democrata que conta mais com a cooperação e planejamento [...]. No século XXI, a democracia não será neoliberal nem social-democracia, mas social-liberal (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 12-16).

O sociólogo Emir Sader², discordando das proposições de Bresser Pereira, defende a tese de que o Estado-mínimo representa o repasse dos direitos sociais públicos até então garantidos aos indivíduos para o setor privado. Admite, por outro lado, que a Reforma do Estado

² Professor da USP - Entrevista concedida à Folha de S. Paulo em 19/06/2003.

caracteriza-se como sendo "uma das operações teóricas e políticas mais bem-sucedidas do neoliberalismo," consistindo na instauração do debate em torno da oposição entre estatal e privado.

Assim sendo, para o sociólogo, a Reforma do Estado constitui-se num campo duplamente favorável ao neoliberalismo, porque, por um lado, permite mais facilmente a desqualificação estatal e, por outro, desloca um dos termos essenciais do debate: o público. Contra o estatal são lançadas as pechas de ineficiente, cobrador de impostos e mau prestador de serviços à população, além de burocrático, corrupto e opressor. Em favor do privado, idealizam-se virtudes como as de espaço de liberdade individual, de criação, de imaginação e de dinamismo.

Segundo Bresser Pereira (1998), o princípio da redução do grau de interferência do Estado dá-se pela redefinição do seu papel regulador, que parece ocorrer fundamentalmente por meio de mecanismos de desregulamentação. Essa questão implica, portanto, uma discussão entre as categorias público e privado, regulação e desregulamentação.

Para Freitas (2005), é sumamente importante alertar para o fato de que, no âmbito das políticas neoliberais, o termo "regulador" está relacionado à ação de privatização do Estado. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de "regulação do mercado", o que implicaria um processo inverso □ a desregulamentação do Estado. Todavia, esse controle visa retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre alguns serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado. A batalha entre o governo e as operadoras de serviços de

telefonia, com relação ao reajuste de tarifas, por exemplo, evidencia essa estratégia.

Para Afonso (1998), citado por Freitas (2005), a desregulamentação do Estado visa transferir o poder de regulação deste para o mercado, como parte de um processo amplo, marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação, via mercado, como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado. Inclui, ainda, no caso da educação, o conceito de "quase-mercado"; mas, mesmo nesse caso, a regulação feita pelo Estado não é contraposta ao mercado, pois a criação e manutenção do mercado dependem do Estado. Destaca-se aqui o papel da instituição estatal numa sociedade estratificada e alicerçada pela base material da propriedade privada, em que as contradições permeiam as relações entre o público e o privado, ou seja, entre sociedade e mercado. Neste sentido, Silva (1995, p.18) esclarece que os mecanismos de desregulamentação do Estado as questões políticas e sociais □ como objeto de luta em torno da distribuição desigual de recursos simbólicos e de poder □ transformam-se em questões técnicas de eficácia/ineficiência na gerência e de administração de recursos humanos e materiais.

Para Silva (1995), Torres (1995) e Popkewitz (1997), a desregulamentação do Estado ocorre sob o foco da racionalização técnica e instrumental. Na verdade, esse processo de desregulamentação do Estado, segundo Bresser Perreira (1998) e

Farah (1995), dá-se por meio de diferentes programas, quais sejam: os programas de privatização, de focalização e de descentralização.

É preciso buscar o significado do termo privatização na conjuntura das políticas da década de noventa para se compreender como ocorrem os programas de privatização. Segundo Peroni (2003), a privatização do Estado acontece, no sentido restrito, por meio de um processo de transformação de uma empresa estatal em privada, ou seja, na desestatização das empresas; no sentido amplo, significa delegar responsabilidades públicas para entidades ou organizações particulares, isto é, fazer o repasse dos bens e serviços para o setor privado ou entidades não-governamentais.

Gentili (1995) e Castro (2005) entendem que o argumento usado para a privatização sustenta-se no fato de esta criar uma imagem de que as atividades do setor público estão associadas à ineficiência e à improdutividade, representando desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, com mais agilidade e presteza, às informações do mundo moderno. No Brasil, relativamente ao campo educacional, a privatização não se realiza de modo claro e transparente, mas ocorre de forma implícita, por meio de parcerias, terceirização de serviços e outras formas³.

³ Como exemplo desses processos, principalmente o de terceirização, destaca-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais sob a responsabilidade de uma equipe de professores (com exercício no Ensino Fundamental), especialistas, assessores e consultores nacionais e estrangeiros, mediante contrato de prestação de serviços assinado junto à Secretaria do Ensino Fundamental/MEC. Processo semelhante aconteceu com a elaboração da avaliação institucional, em que a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Cesgranrio, uma vez contratadas pelo Mec, passaram a decidir o que seria avaliado e o modo como seria avaliada a política educacional no País, “o que é complicado, pois quem avalia, na realidade, acaba

Torres (1995) acredita que as políticas de privatização são importantes também nas reformas orientadas a impulsionar o mercado e, portanto, constituem uma preferência da política do neoliberalismo. Por um lado, mediante a privatização de empresas do setor público, reduz-se a pressão sobre o gasto fiscal. Por outro, a privatização constitui um instrumento muito apropriado para despolitizar as práticas regulatórias do Estado no que diz respeito às políticas públicas. Nessa área, o Estado adota um planejamento direcionado pela lógica da razão instrumental, na qual os meios são justificados e ajustados aos fins preestabelecidos, negando qualquer sugestão de política que corresponda às necessidades reivindicatórias locais ou que considere, num sentido histórico, as transformações do passado dessas localidades, sejam estas correspondentes a países, regiões ou municípios.

Citando Culpitt (1992), Torres (1995) admite que a privatização exerce papel central nos modelos neoconservadores e neoliberais por ser esta um mecanismo administrativo para solucionar questões específicas da legitimidade social do Estado vinculado à produção dos serviços sociais.

Em outras palavras, é o Estado assumindo com predominância o seu caráter privativo, tomando como exemplo o mecanismo de administração por objetivos e os sistemas de custo-benefício da empresa privada, dando respostas às críticas feitas pelos neoliberais.

determinando as políticas, ou pelo menos tendo grande influência sobre o processo (PERONI, 2003, p.103-114).

Mas esse processo ocorre num contexto de contradição na perspectiva de luta de classe, pois o Estado mostra-se dividido no desempenho de promotor da legitimação do sistema capitalista e de articulador dos interesses da sociedade como um todo.

Os programas de focalização consistem na aplicação dos recursos financeiros em programas direcionados, atendendo aos princípios de equidade e de racionalidade dos gastos. Há, pois, a concentração de recursos e ações em determinados programas e público-alvo, definidos seletivamente por critérios de necessidade e urgência, levando em conta suas características e o impacto do benefício potencial. A esse respeito, Castro (2005) revela que a ênfase da política educacional brasileira recai nos programas educacionais para o ensino básico, com destaque para o ensino fundamental de crianças e adolescentes em detrimento dos outros níveis de ensino.

Essa preocupação justifica-se teoricamente pelo entendimento de que, a despeito dos grandes investimentos públicos em políticas educacionais, os resultados são precários e os recursos não contemplam, de fato, os menos favorecidos economicamente. No entanto, para Freitas (1999), os programas de focalização dos recursos para experiências que estejam em sintonia com os princípios da reforma educativa em curso, assim como o direcionamento dos recursos para um nível de ensino em detrimento dos demais, representam o asfixiamento do sistema de ensino público brasileiro. Em se tratando dos programas de descentralização, na literatura consultada, a discussão sobre essa questão vem sempre acompanhada do seu inverso, ou seja, a centralização, criando-se a necessidade de resgatar o

significado desses termos dentro do contexto histórico da organização da sociedade brasileira.

Quanto ao eixo da descentralização Peroni (2003, p. 38- 47), fundamentada nas contribuições de Fiori (1995), destaca que a nossa história foi marcada por momentos de centralização/descentralização do poder político estatal. O Estado brasileiro assumiu a política de centralização e descentralização no exercício de suas funções de acordo com o movimento dos processos históricos, em cada período, marcados pelas crises e/ou lutas hegemônicas do capital. Assim, no Império, com a centralização do poder, o Estado garantia a estabilização e regulamentação do sistema, por meio de um regime político parlamentar.

A partir de 1870, até a Primeira Guerra Mundial (1914-1917), houve um período de descentralização do poder do Estado, com a “política dos governadores” (que se deu no governo do presidente Campos Salles), em que os Estados da Federação tinham poder de decisão, com total autonomia política e financeira em relação ao governo central.

Essa descentralização do Estado, presente no governo de Campos Salles, fez-se inviável, pois incorria no risco de cada unidade federativa tornar-se independente, fugindo do controle do governo central. Ou seja: temia-se a desagregação da unidade nacional, uma vez que os conflitos internos existiam porque o pacto da descentralização desse período, segundo Fiori (1995), citado por Peroni (2003), reforçava as diferenças econômicas, já que a “heterogeneidade era

indispensável para o desempenho econômico e político dos setores hegemônicos” da época □ São Paulo e Minas Gerais.

A centralidade estatal manteve-se desde 1930 até a década de 1970, período marcado por regimes de governos autoritários. A partir de 1930, o Estado, então centralizado, usou seu novo poder, deslocando recursos e alterando valores em favorecimento, a princípio, das oligarquias agrárias, estendendo mais tarde essas benesses para a burguesia industrial.

A centralização do poder estatal continua, ainda durante todo o processo de ditadura militar, como forma de garantir o pacto econômico com o capital internacional, uma vez que durante todos esses processos de centralização e descentralização, frutos das crises do capital, as pressões sociais estavam presentes em decorrência do aumento das demandas que se confrontavam com o padrão de desenvolvimento concentrador de renda e, conseqüentemente, do aumento do desemprego, da miséria e dos baixos níveis salariais. Somente a partir de 1980, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira (período de transição) é que a discussão da descentralização retorna ao cenário político-econômico brasileiro. Em relação a essa questão, Peroni esclarece,

Como esse período de transição ocorreu em meio a uma crise do capital, a década de 1980 na América Latina foi perpassada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social. Durante essa década, no Brasil, a organização dos setores da sociedade emergentes no período de distensão, transição e abertura democrática culminou com a Nova República (PERONI, 2003, p. 44).

Peroni (2003) acrescenta ainda que esse movimento não se deu apenas pelo poder das classes dominantes; outras forças da sociedade aliaram-se na luta pela democracia, emergindo entidades com características de classe, como, por exemplo, o Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esse movimento de lutas políticas marcou todo o processo de redemocratização com a participação direta ou indireta da sociedade brasileira, culminando, em 1984, com a eleição indireta do presidente Tancredo Neves, primeiro presidente civil eleito pós-ditadura militar.

Na década de 1990, percebem-se os processos de centralização e descentralização do poder estatal (mais uma vez na história da sociedade brasileira, e hoje, não só no Brasil), em que o Estado-nação tem o livre arbítrio de programar sua política econômica interna, mas ao mesmo tempo que vê-se preso às amarras do jogo do “livre mercado” no contexto do capital global. Entretanto, vale salientar que o processo de descentralização do poder estatal, na atual conjuntura, assume novo significado e características.

Segundo Casassus (1999), a descentralização tem sido apontada como solução para os problemas estruturais do Estado, mais especialmente para assegurar o alcance dos objetivos das políticas sociais de cada país. Nesse sentido, a descentralização torna-se um instrumento da política de livre mercado, o qual, no momento atual, exige um Estado com funções limitadas, tanto no campo financeiro como no social. E ainda esse autor alerta para a necessidade de uma reflexão acerca da diferenciação dos termos descentralização e desconcentração que têm sido comumente usados como sinônimos.

Vários autores, entre eles Cassassus (1999) e França (2001), entendem que há uma diferenciação entre os conceitos de descentralização e desconcentração. A primeira implica profundas modificações quanto à distribuição do poder, refletindo-se num movimento de baixo para cima com maior distribuição decisória e, conseqüentemente, alterações administrativas, econômicas, financeiras, dentre outras. Enquanto a desconcentração exprime muito mais transferências de determinadas decisões de uma instância governamental para outra, através de uma relação hierárquica de comando, tendo como vantagem apenas o descongestionamento do órgão central, seja nas esferas federal, estadual ou municipal. A desconcentração significa um reforço do poder central, a continuidade da centralidade do poder decisório (FRANÇA, 2001, p. 35-38).

Parece indubitável que as teses defendidas por Bresser Pereira encaminham-se tanto no sentido de desobrigar o Estado de garantir os serviços e direitos conquistados pelos cidadãos ao longo da história, por meio dos movimentos sociais, quanto no intuito de legalizar os diversos mecanismos usados para justificar o desvio das verbas do setor público para o privado, fortalecendo a base do sistema capitalista de produção. Há de se convir que,

na época contemporânea, a cidadania moderna aparece ligada à conformação de um sujeito de direito e este à existência de um Estado que garanta esse direito. Mas também, e principalmente, à luta social pelas conquistas desses direitos que gerou a exigência de igualdade cidadã. No entanto, no momento em que as funções do Estado se restringem à regulação do mercado □ transferindo para a sociedade civil responsabilidades sobre a área social, que passa a

assumi-las enquanto iniciativa privada □, a igualdade cidadã volta a ser subordinada à possibilidade de acesso a estes direitos e um dos critérios mais evidentes é a condição de pagar por esse direito (KRAWCZYK, 2005, p. 1).

Para autora, o processo de regulação social capitalista é um ordenamento normativo, que medeia as relações entre Estado e sociedade, na busca da solução de conflitos e da compensação dos mecanismos de desigualdade e exclusão, próprios do modo de produção capitalista. Esse processo tem o propósito de manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema. Tais ordenamentos supõem, portanto, uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades, competências do Estado, do mercado e da sociedade.

Sader (2003, p. 35), analisando a reforma em implantação no Estado brasileiro, faz a seguinte colocação:

O Estado brasileiro tem sido facilmente desqualificável, porque se tornou um Estado privatizado. Um Estado que arrecada do mundo do trabalho e transfere recursos para o setor financeiro, gastando mais com o pagamento dos juros da dívida que com educação e saúde. Um Estado que paga taxas de juros estratosféricas ao capital financeiro, mas remunera pessimamente seus professores e seus trabalhadores do setor de saúde pública, aqueles mesmos que prestam serviços à massa da população. [...] Por oposição, o privado surge como pólo privilegiado.

Para o referido autor, a oposição estatal x privado revela um certo desconhecimento acerca desses termos, que não são necessariamente contraditórios. No seu entender, o estatal não seria um

pólo, mas, sim, um campo de disputa, dominado hoje pelos interesses privados. O privado também não seria a esfera dos indivíduos, mas dos interesses mercantis. Portanto, o processo de privatização não constituiria um processo de desestatização em favor dos indivíduos, mas em prol das grandes corporações privadas.

A administração pública brasileira estatal – responsável pelos rumos do País e estruturada no modelo organizacional burocrático e, portanto, centralizador – viu-se, por conseqüência, obrigada a promover ações em vários segmentos da sua gestão para também se adequar ao cenário neoliberal. Para Bóron (2003), o reordenamento do Estado no Brasil girou em torno de três teses: desmantelamento do setor público, ocasionado pela ineficiência e corrupção; desregulação do Estado devido à dificuldade de ajustar ou disciplinar as empresas e mercados e o redirecionamento da gestão estatal em algumas áreas a fim de conquistar e garantir a confiança dos mercados.

O reordenamento do Estado brasileiro seguiu a tendência mundial do capital, expressa no Plano Diretor da Reforma de Estado do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (PDRE-MARE), aprovado em setembro de 1995 pelo órgão interministerial (Câmara da Reforma do Estado), criado para esse fim. Esse processo de reordenamento tinha como objetivo tornar o Estado mais ágil, mais eficiente e eficaz em todos os seus setores, inclusive o setor educacional.

Os resultados dessas reformas são analisados nos estudos do INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos), de 2000, os quais mostram que a meta do superávit primário, previsto no Acordo de 1999, atingiu a média de 3,13% do PIB, superando a meta do FMI, que

era de 2,5% do PIB. Certamente, o ano de 1999 ficará para a história como o do acirramento dos problemas sociais no Brasil, com o aumento da pobreza e do desemprego e baixíssima execução orçamentária de programas sociais e de investimento do governo federal (BEHRIHG, 2003, p.203-204).

Um outro aspecto crítico, no que diz respeito à prática da reforma do Estado no Brasil pelo governo neoliberal (na análise da referida autora) consiste na forma e nos meios utilizados para a concretização de reformas constitucionais num Congresso Nacional balcanizado, o que se poderia dizer com negociação comercial, por parte dos congressistas e governo, ou por medidas provisórias, sem qualquer abertura para o debate e a negociação sobre o assunto.

Autores como Carnoy (1997) e Gajardo (1999) revelam que alguns dos entraves para a implementação da Reforma do Estado nos países da América Latina, incluindo o Brasil, consistiram na forte tradição do alto nível de proteção da indústria nacional, na distribuição desigual de renda e na falta de qualificação profissional, devido ao baixo nível de desempenho da educação.

O reordenamento do Estado incidiu sobre o setor educacional, provocando reformas nos vários campos de ação. As diretrizes para a educação oriundas da reforma do Estado, na sua concepção, implementação e avaliação contaram com as orientações dos organismos internacionais entre eles, CEPAL, UNESCO e BM, que promoveram encontros, seminários e conferências com a finalidade de disseminar um discurso hegemônico na América Latina que garantisse a efetivação das diretrizes propostas para que a região melhorasse seus

índices educacionais e pudessem se inserir no mundo globalizado. Especificamente no processo de formação de professores, podem-se perceber significativas modificações, que vão desde os modelos formativos até as competências a serem exigidas para esses profissionais, resultando, assim, numa ampla reforma no campo da formação.

2. DIRETRIZES INTERNACIONAIS E NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: o foco na política de formação de professores

No contexto de reformas introduzidas na maioria dos países da América Latina na década de 1990, a educação desponta como central no processo de desenvolvimento dos países, cabendo-lhe grande parcela de responsabilidade pela inserção destes países no mundo globalizado. À educação e aos profissionais que nela atuam, atribuem-se a tarefa de fazer chegar até à escola os conteúdos das reformas educacionais. Para tanto, são necessários novos modelos de formação, mais ágeis e mais flexíveis, que dêem conta das modificações ocorridas em todo o processo educativo. Em razão disso é que se voltam as atenções para a política de formação de professores, que, no Brasil, recebe influências dos organismos internacionais, entre os quais se pode destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial.

A política de formação de professores, que foi desenvolvida a partir de 1990, tem a finalidade de profissionalizar os professores e modificar os espaços de formação, a partir do fortalecimento dos centros e dos institutos de formação com o foco no aprender a fazer, ou seja, nas trocas de experiências. Reconhecem-se, portanto, as experiências anteriores dos docentes traduzidas no processo de certificação de competências. O eixo do currículo deixa de ser o conhecimento para centrar-se num conjunto de competências que o professor em formação precisa desenvolver para atuar como

profissional. A escola é concebida como espaço privilegiado para a formação continuada e para a formação em serviço (por meio de programas curtos de capacitação, educação a distância e o uso de instrução programada), vistas como estratégias eficazes na melhoria da educação básica, entendida, esta última, como instrumento essencial para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Repassa-se aos professores a responsabilidade de efetivarem nas escolas os princípios norteadores das reformas, com base nas orientações dos organismos internacionais, dentro da lógica da adequação ao mercado, com padrões de eficiência e produtividade. A implantação de uma política de formação que contemple essas diretrizes tornou necessário o reordenamento legal da educação brasileira, trazendo muitas modificações para a política de formação de professores.

No Brasil, essa política recebeu influência diretamente das propostas dos organismos internacionais, que, segundo Medeiros (2005, p.51), visam qualificar os recursos humanos, reconstruir democracias sólidas nos países, igualar as oportunidades num mundo competitivo, fortalecer a autonomia e a gestão nas escolas e qualificar os professores sem serviço.

2.1 Diretrizes dos organismos internacionais para a formação de professores

A política socioeconômica dos anos de 1990 caracterizou-se por

novos acordos internacionais e uma redescoberta da educação como sendo um investimento, estendendo-se esse legado ao século XXI. Para Frigotto (2000), a importância dada à educação, nesse contexto, ainda que camuflada pelo discurso de desenvolvimento e de modernidade, pode ser entendida num triplo sentido: como forma de assegurar a difusão da ideologia neoliberal; como um mecanismo de requalificação dos profissionais, com vistas a adquirir as novas competências, e ainda como espaço de circulação dos produtos (material informatizado, livros e material didático). Desse modo, o modelo de formação de professores, que desponta dentro dessa lógica, adota princípios de flexibilidade e de produtividade sintonizados com as atuais mudanças sociais e expresso em diferentes documentos oriundos de reuniões e conferências que congregaram representantes de todos os países, em especial dos países da América Latina.

Para Vieira (2001), a interferência dos organismos internacionais na educação atual, não só no Brasil, mas nos países em desenvolvimento (precisamente nos países da América Latina e Caribe) pode ser entendida a partir das seguintes variáveis: A primeira variável diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993) e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, que contemplam pautas de interesses comuns discutidos por Ministros de Educação desse continente. Nesses encontros, são elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários dos diferentes

acordos firmados. O Brasil, por se fazer representar em todos esses eventos, torna-se sócio da agenda definida em tais ocasiões.

A segunda variável leva em conta a articulação da educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à Teoria do Capital Humano, o que se firma a partir da chamada revolução do conhecimento, que assinala a centralidade do papel exercido pela educação na definição de um novo panorama mundial.

Contribuindo com a reflexão, no que diz respeito à relação estabelecida entre educação e desenvolvimento, Frigotto (2000) adverte quanto ao fato de que, nessa “sociedade do conhecimento” em que se vive, a Teoria do Capital Humano é reeditada englobando novas características, próprias de uma economia globalizada e que, por sua própria natureza, passa a exigir das pessoas novas competências e qualificações, para que elas possam inserir-se no mercado de trabalho, competindo, de forma igualitária, com outros concorrentes. Essa nova interpretação ideológica busca justificar as relações de poder e de exploração.

A terceira variável destaca a atuação do Banco Mundial, que tem sido uma significativa agência de recursos financeiros para a área da educação nos últimos anos. O BM tem sido mencionado como o principal financiador e regulador das reformas educacionais nos diferentes países em desenvolvimento. Sua crescente importância, nesse contexto, deve-se ao fato de sua marcante presença como agente financeiro de projetos de desenvolvimento, a ponto de acumular, até o ano fiscal de 1994, um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos, totalizando mais de 3,5 mil projetos. Também vale destacar seu papel

estratégico na reorganização da ordem mundial via incentivo às políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento.

Entretanto, para Vieira (2001), há avaliações negativas em torno da atuação do Banco Mundial. Alega-se, por exemplo, que, como agência financeira, o BM colaborou no financiamento de um desenvolvimento desigual perverso, com políticas que elevam a pobreza, a exclusão, a concentração de renda e a destruição do meio ambiente.

Mesmo reconhecendo a importância do Banco Mundial na definição de orientações para a política educacional e para a formação de professores, optou-se nesse trabalho por analisar alguns documentos da CEPAL e da UNESCO elaborados a partir da década de 1990, e que orientam as diretrizes para a formação docente, entre os quais se destacam: *A educação: um tesouro a descobrir* (1993); *Educação e Conhecimento: eixo da transformação Produtiva com Equidade* (1995) e *Projeto Principal de Educação* evidenciando-se às principais declarações elaboradas nos encontros com os ministros da educação da região, chamadas de PROMEDLAC, por se constituírem diretrizes homogeneizadoras para a América Latina.

2.1.1 As contribuições da UNESCO – *A Educação: um tesouro a descobrir* (1993)

O documento em análise foi elaborado pela Unesco, que convidou especialistas de todo o mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo

francês Jacques Delors. Esse grupo de especialistas fez um diagnóstico da realidade educacional mundial e elaborou sugestões para atender aos desafios colocados para a sociedade atual, em especial para a educação. A Comissão preocupou-se em detectar as tendências e necessidades do novo mundo globalizado, considerando as transformações tecnológicas, políticas, culturais, econômicas e sociais que estamos vivendo, e fez recomendações que deverão ser seguidas pelos países para o enfrentamento dos seus problemas.

Também é nesse documento que se enfatiza a educação como um fator determinante da inclusão das sociedades no mundo globalizado, sendo ainda capaz de conduzir a um desenvolvimento harmonioso, de reduzir a pobreza e a exclusão social. Uma ênfase especial é dada ao papel dos professores como agentes e formadores do caráter e do espírito das novas gerações, como se pode constatar na seguinte proposição:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (UNESCO, 1993, p.153).

Nessa perspectiva fica evidenciada a preocupação da UNESCO no que diz respeito à qualidade da educação vinculada à capacitação docente, ocorrendo o destaque no desenvolvimento de competências e nos aspectos motivacionais da profissão. Coloca-se a questão da

formação e da atuação de professores no plano individual, como se bastasse tão-somente capacitar e motivar os professores para assegurar a qualidade da educação; como se o êxito e/ou o fracasso da escola dependesse do professor. Retira-se, assim, o caráter político da educação e as interferências das complexas relações socioeconômicas, políticas, filosóficas e culturais que estão envolvidas no processo educacional, transformando-a numa questão técnico-instrumental.

Além dessas, algumas outras medidas importantes, que visam melhorar a qualidade da formação e a motivação dos professores, são contempladas nesse documento, tais como: mecanismos de controle via diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e mecanismos de ensino; reformas dos sistemas de ensino com foco na gestão; participação dos agentes exteriores à escola no que se refere à participação dos pais; recrutamento docente, visando a uma melhoria dos processos de seleção dos candidatos para compor o quadro docente e a articulação entre a formação inicial e a continuada.

Os mecanismos de controle por meio do diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e mecanismos de ensino, entendidos como uma medida para melhorar a qualidade da prática, prevêm uma avaliação do desempenho docente, no intuito de estimular e recompensar aqueles identificados como bons. O Brasil, em articulação com essas diretrizes, implantou os diferentes sistemas de avaliação como o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que, de certa forma, buscam avaliar o nível de ensino, muitas vezes sem considerar as reais condições em que

ocorre o processo educacional. Para os docentes, são adotadas algumas recompensas, a exemplo das bonificações por desempenho, e dos incentivos por produtividade.

As reformas dos sistemas de ensino com foco na gestão correspondem ao propósito de melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino, incorporando no interior das instituições outros profissionais, como assistentes sociais e psicólogos, com a finalidade de apoiar o trabalho docente. Esses profissionais são quase inexistentes no interior das instituições de ensino, principalmente das redes estadual e municipal, cabendo ao professor desempenhar essas funções a depender da necessidade. Em razão disso, torna-se comum a alegação de alguns professores da rede pública de ensino: “Ser professor é ser psicólogo, é ser assistente social, enfermeiro, pai, mãe...”. Esse pronunciamento denuncia a inexistência da definição clara da função do professor e da escola, os quais, à mercê das políticas públicas assistencialistas, terminam minando seu fazer pedagógico com outros afazeres não inerentes às suas funções.

A intervenção dos agentes exteriores à escola diz respeito aos modos de participação dos pais e de profissionais de todas as áreas no processo pedagógico. Essa abertura visa estimular a presença desses segmentos no ambiente escolar, para que tomem conhecimento de seus (da escola) problemas e possam contribuir, com suas experiências na solução destes. No Brasil, várias estratégias foram adotadas para operacionalizar essa diretriz, como, por exemplo, o “amigo da escola”, que se traduz em mais uma forma de substituir as atribuições do Estado nas políticas educacionais.

No tocante ao recrutamento para o exercício do magistério, admite-se que este deve ser ampliado, dando-se maior atenção ao candidato de culturas diversas e com formação pedagógica, para serem renovadores das práticas educativas. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional □ Lei 9.394/96, ratificando a preocupação da UNESCO, determina que o ingresso no magistério público deve-se dar exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando formação continuada, piso salarial profissional e incentivos à titulação e à produtividade, assim como melhores condições de trabalho, inclusive carga horária para estudo e planejamento. Quanto à formação inicial e continuada, tendo como marco a estreita relação de complementaridade entre ambas, recomenda que o foco da formação de professores transcenda o utilitário e estimule a capacidade de questionar, de propor a interação e de fazer a análise de diferentes hipóteses, desenvolvendo as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva, seja na formação inicial ou na continuada.

Em se tratando do processo de recrutamento, a LDB, no seu art. 87, define que ao final da Década da Educação (1997) todos os professores devem ter formação superior para atuar em qualquer nível de ensino, cabendo às universidades realizarem programas de capacitação para todos os professores em exercício (treinamento em serviço), utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância.

No entanto, apesar dessas determinações da UNESCO, ainda se percebe, na prática, que existem, nas três esferas do poder executivo, processos de contratação de professores para atuarem como estagiários,

ou ainda contratação de estudantes de diferentes áreas de formação para atuarem em diferentes níveis de ensino, prioritariamente nas últimas séries da Educação Básica e no Ensino Médio.

Contribuindo com a análise de efetivação da política de formação e de valorização docente no Brasil, defendidas nos diferentes documentos, planos e programas, Gatti (2003), em seu artigo “Formação de Professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas”, aponta várias preocupações colocadas no documento da UNESCO analisado, destacando-se entre estas o recrutamento docente, que se encontra diretamente relacionado à questão da profissão professor. Na visão da pesquisadora, deve-se reconhecer

que esta é uma área profissional que tem se mostrado cada vez menos atraente tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá, e pelas condições salariais. Poucos jovens do sexo masculino a escolhem, e, recentemente, jovens do sexo feminino também vêm abandonando essa escolha e dirigindo-se a outras áreas profissionais. Muitos dos estudos que analisamos para o presente trabalho mostram que a escolha pela opção magistério e a realização de cursos de licenciatura nem sempre se constitui em escolha pela carreira docente. Grandes porcentagens dos que fazem esses cursos não pretendem exercer a profissão. Examinando dados de alguns estudos, estima-se em 40% a proporção de alunos que fazem cursos de licenciatura não pretendem exercer a profissão. [...] boa proporção daqueles que declaram sua preferência pelo exercício do magistério manifestam apreensão quanto a realmente permanecerem nessa profissão, condicionando sua permanência à possibilidade de conseguirem uma posição mais estável e definida, aspecto sobre o qual também levantam dúvidas pelas informações que têm sobre a forma como seu trabalho é considerado e remunerado, tanto no setor público como no privado (GATTI, 2003, 15).

Gatti (2003) acrescenta ainda que as políticas educacionais devem, de fato e de direito, considerar a condição pessoal dos professores, pois a qualidade de ensino passa, necessariamente, e, sobretudo, pelas pessoas como seres interacionais, mais do que por aspectos técnicos abstratos; estes só tomam vida com e pelas pessoas agentes. Pode-se inferir, ainda, que o clima de exercício profissional dos professores não parece ser dos mais alentadores, embora muitos encontrem gratificação no trabalho em sala de aula e nas relações afetivas. Mas nem sempre isso é condição suficiente para manter a motivação e fazer investimento em qualidade, fatores imprescindíveis à superação das dificuldades que se lhes apresentam no cotidiano de sala de aula.

A política de formação inicial proposta pela UNESCO não tem terminalidade em si, pois o aperfeiçoamento contínuo consiste numa necessidade constante na sociedade do conhecimento, uma vez que a evolução do mundo acontece rapidamente e que a formação inicial não é suficiente para toda a vida, havendo sempre uma necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos conhecimentos e das técnicas de ensino. Conforme enfatiza o documento,

a educação para toda vida conduz, diretamente, ao conceito de sociedade educativa, uma sociedade em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida econômica social e cultural □...□ apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do

trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal. [...] Daí a necessidade de multiplicar os acordos, as parcerias com as famílias, o meio econômico, o mundo do associativo, os atores da vida cultural (UNESCO, 1998, p.165-166).

Percebe-se que nas proposições da UNESCO para a formação de professores há um direcionamento para que esta não seja só de responsabilidade do governo; que se desloque também tal responsabilidade para o âmbito individual, ou que, assumindo novas formas, dê margem à parceria entre o público e o privado na organização de cursos para formação inicial e/ou continuada, refletindo assim o processo de desregulamentação da educação.

Na discussão sobre a política de formação de professores, no documento da UNESCO, percebe-se a recomendação de que a formação inicial docente seja orientada pedagogicamente pelos quatro pilares apontados para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O “aprender a conhecer”, de acordo com o referido documento, consiste num tipo de aprendizagem que visa tanto à aquisição do conhecimento historicamente sistematizado como também ao domínio dos próprios instrumentos da produção desse conhecimento, que podem ser simultaneamente considerados meio e fim da vida humana. É também nesse documento que se faz um destaque referente à funcionalidade do conhecimento, tal como segue:

[...] Conhecimento é meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de

compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual [...] é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência” (UNESCO, 1998, p. 90-91).

Como é possível atestar, verifica-se tendência à formação pragmática, exigida pelo mundo do trabalho, e se considera de suma importância o conhecimento científico, como sendo o único tipo de saber responsável pela interpretação e compreensão da vida no momento atual. Não obstante, a restrição a esse tipo de conhecimento pode reduzir a vida e o ser humano a mero ser profissional. Esse aspecto aviva a importância e a compreensão do conhecimento numa perspectiva estruturalista de sociedade, em que as instituições educacionais e formadoras têm o papel de adaptar o sujeito à nova ordem social, incorporando os preceitos da sociedade globalizada e do conhecimento.

Além disso, o documento resgata a importância da articulação entre a educação geral e a especialização, destacando a necessidade de abertura que deve existir entre as diferentes áreas do conhecimento. Por fim, defende a tese de que o aprender para conhecer supõe o aprender a aprender, exercitando a atenção, a memorização associativa e o exercício do pensamento por meio do uso dos métodos dedutivo e indutivo.

Essa abordagem parece fundamentar-se na concepção de aprendizagem do ponto de vista piagetiano, na qual os processos de aprendizagem (ou seja: do conhecer) ocorrem a partir de estruturas biológicas preestabelecidas, que se desenvolvem no indivíduo por meio de sucessivas etapas descoladas dos condicionantes sociais. Nessa perspectiva, a aprendizagem é um processo solitário, a-histórico, enquanto que o aluno é um sujeito individualizado.

As dificuldades de aprendizagem de diferentes naturezas enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar aparecem como sendo uma questão de ordem metodológica. Em razão disso, verifica-se a necessidade de os docentes buscarem qualificação a fim de aperfeiçoar suas estratégias didático-pedagógicas, de modo a assegurar a qualidade do ensino e o desenvolvimento de competências. Nesse empreendimento em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a participação dos pais e das famílias é de grande valia.

O “aprender a fazer” encontra-se atrelado ao processo de desenvolvimento daquelas competências que tornam a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Por outro lado, também contempla as diversas experiências sociais (ou de trabalho) que se oferecem aos jovens e adolescentes. É importante ressaltar que apesar de o documento *Educação: um tesouro a descobrir* ressaltar que a aprendizagem do fazer se encontra indissociável do aprender a conhecer, na prática e nas diretrizes nacionais para formação, percebe-se um direcionamento da aprendizagem do saber-fazer, ou seja, ocorre a bifurcação do conhecimento em intelectual e manual, evidenciando-se a antiga separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, como

se o primeiro não implicasse o segundo.

Esse caráter fracionário dado ao conhecimento parece revelar a contradição existente entre trabalho e educação, pois, no momento em que os avanços científicos e as novas tecnologias imprimiram aos processos de trabalho um elevado nível de complexidade exigindo do trabalhador não só capacidades do fazer técnico mas também as do fazer fundamentado no conhecimento, se racionaliza esse conhecimento. Portanto, “há que se questionar se essa concepção de conhecimento não viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) dos processos produtivos, comprometendo as possibilidades de universalização de conhecimentos” (MIRANDA, 1996, p.11).

O “aprender a conviver” significa, no documento em análise, a compreensão do outro e a percepção das interdependências entre os seres humanos do planeta, além da capacidade destes para administrar os conflitos, reconhecendo e respeitando o pluralismo de valores e as diferenças. Nesse sentido,

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações. As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo

a relação professor/aluno (UNESCO, 1998, p. 99).

Apesar de reconhecer que a atividade econômica, sobretudo em nível internacional, no interior de cada país, tende a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual, que divide as nações e exacerba as rivalidades históricas, o documento versa também sobre a necessidade da construção do espírito democrático e participativo como meio de superar as desigualdades sociais e restabelecer a Paz.

O outro tipo de aprendizagem defendido pelo documento da UNESCO, Educação: um tesouro a descobrir, consiste no “aprender a ser” como processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a capacidade de agir com discernimento, com autonomia, e com responsabilidade pessoal, levando em conta as potencialidades de cada indivíduo: a memória, o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas e a aptidão para comunicar-se. Nesse sentido, o documento destaca que a escola deveria dar importância (e destinar espaço) ao ensino da arte e da poesia por ser esta uma boa forma de estimular a criatividade e a imaginação.

O referido documento aponta, também, outras medidas a serem tomadas, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática docente, as quais dizem respeito às condições de trabalho, entendidas como a concessão de melhores salários, e de incentivos especiais a professores que trabalham nas zonas rurais, e ainda à criação de um sistema de mobilidade entre a profissão docente e outras profissões, em períodos limitados, e ao favorecimento de novas técnicas de ensino, com a introdução dos meios tecnológicos e recursos da informática em sala de aula.

No sistema da educação brasileira, essas medidas têm sido efetivadas por meio de programas e ações governamentais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os já citados Sistemas de Avaliação, a exigência legal da elaboração do Projeto Político-Pedagógico por cada unidade escolar, e a instituição do Conselho Fiscal com a participação dos pais e da comunidade, dentre outras. Em se tratando ainda dessas medidas, vale ressaltar que elas não podem ser percebidas descoladas de todo contexto discutido em que se deu a reforma educacional brasileira.

2.1.2 As Contribuições da CEPAL – Educação e Conhecimento: eixo da transformação Produtiva com Equidade

Além da UNESCO, outro organismo que tem marcado relevante atuação na elaboração das políticas educacionais, interferindo especialmente na política de formação de professores para a América Latina, é a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe).

A proposta educacional da CEPAL, apresentada no documento *Educação e Conhecimento: eixo da transformação Produtiva com equidade CEPAL (1992)*, foi elaborada tendo como referência o documento intitulado *Transformación productiva com equidad (1990)*. Esse documento foi traduzido para o português em 1995, e trata-se de estratégia econômica para a América Latina, na qual se defende a tese da centralidade da educação no processo de desenvolvimento dos países.

Tal proposição orienta-se na perspectiva da transformação produtiva com equidade, a partir da definição de estratégias e políticas de formação de recursos humanos nos países da América Latina e do Caribe. Consideram-se, para tanto, as contribuições teóricas e as experiências surgidas em décadas anteriores, no tocante aos vínculos estabelecidos entre educação e desenvolvimento humano e social, e propõe-se contribuir para a criação de condições educacionais (de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico), capazes de transformar as estruturas dos países em desenvolvimento, e fazer desses países um marco de progressiva equidade social.

Destaca-se ainda, na referida proposta, a importância da cooperação regional e internacional no processo de redefinição de políticas de formação de recursos humanos e a articulação entre o sistema de educação e a geração de conhecimento com o setor produtivo. Quanto à política de formação de professores, o documento da CEPAL propõe a profissionalização docente por meio de programas especiais de capacitação de fácil acesso, associados e adequados aos esquemas de incentivos, como, por exemplo, as modalidades de educação a distância e formação continuada e/ou em serviço. Para a concretização dessas políticas, a CEPAL destaca a importância do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO na mediação e no financiamento da reforma educacional nos países da América Latina e Caribe, nos quais já se tem visto algum avanço, mas não o suficiente para atingir a equidade.

No que diz respeito à política de valorização de professores, o documento Educação e Conhecimento: eixo da transformação Produtiva com Equidade enfatiza que “a política materializa-se em respeito social adequado além das diversas formas de estímulos e garantia de condições adequadas de aprimoramento profissional e pessoal” (UNESCO/CEPAL, 1995, p. 172).

No entanto, dados da Divisão Conjunta CEPAL de Indústria e Tecnologia e Escritório Regional de Educação da UNESCO, esclarecem que

a remuneração dos professores primários da América Latina e Caribe equivale, em média, a pouco mais duas vezes o PIB per capita, embora com amplas diferenças entre os países. E que a recente recuperação dos salários do magistério não obedeceu diretamente às mudanças no nível educacional médio ou na qualidade ou desempenho dos professores, mas a decisões políticas, em resposta à deteriorização salarial já insuportável e às conseqüentes pressões sindicais (UNESCO/CEPAL, 1995, p. 351).

Segundo a CEPAL, a remuneração dos professores é um assunto crítico em vários países da região da América Latina e Caribe, devido à marcante deterioração dos salários reais. A questão salarial do magistério reveste-se de especial importância para atrair e manter um magistério eficiente, condição fundamental para conquistar a qualidade da educação. Porém, não se deve incluir o salário de professores no quadro geral das remunerações da administração pública pelo fato de haver prejuízos na sua flexibilidade, impedindo que atinjam nível competitivo. Para resolver esse impasse, do ponto de vista desse organismo, sugerem-se esquemas de incentivos e bonificações, por produtividade, que complementem o salário-base.

O Documento *Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, ao tratar das percepções e tendências para a formação de recursos humanos no Continente Latino-americano, destaca que, nessa região, os países necessitam de profunda transformação de seus modos de transmitir, produzir e aplicar conhecimento. E que a inserção desses no novo contexto internacional exige que os sistemas de capacitação bem como o volume das atividades no âmbito da ciência e da tecnologia sejam amplamente modificados. A política de formação, por sua vez, deve alinhar-se a esse contexto.

Dentre as inovações da política de formação, considera-se que a formação contínua deve ter preponderância sobre a inicial, pois a primeira garante uma aprendizagem para toda a vida. O documento enfatiza, entre outros pontos, que, para atingir esse objetivo, se deve priorizar a qualidade da educação, a profissionalização e a projeção dos professores.

No que se refere à profissionalização e à projeção docente, assim expõe:

A situação atual de subvalorização social, econômica dos professores e acadêmicos, encapsulados numa atividade que vem perdendo prestígio enfrenta dificuldades para estruturar-se internamente e recrutar jovens e adultos com talento e vocação pedagógica. A profissão docente precisa ser socialmente valorizada, adequadamente remunerada e estruturada em função de méritos, exigências e desempenhos (CEPAL/UNESCO, p. 192).

Entende-se muito bem, conforme está posto, que os países devem apoiar a profissionalização dos professores e a valorização de seu papel, embora o documento não revele a forma como se processará essa

profissionalização. Vale esclarecer quanto à instituição da remuneração por desempenho que esta já despontava, nessa época, como uma das direções para incentivar a formação de professores no âmbito da CEPAL.

Nesse sentido, vinculam-se os benefícios por meio de incentivos e bonificações, tendo como parâmetro a participação docente em atividades ou em áreas desfavorecidas, bem como seu desempenho no projeto educacional da instituição. Portanto, nesse momento, as exigências formativas já sinalizavam para a necessidade de uma adequação à lógica do mundo empresarial e às políticas focalizadas. Além desse documento em análise, a CEPAL trata da política de formação de professores em outro documento: *Investir melhor para investir mais* (2005).⁴

É importante destacar que, apesar da abordagem econômica do documento *Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, as propostas apontadas exerceram influências nas diretrizes educacionais brasileiras, principalmente no que diz respeito à mobilização da comunidade escolar em algumas instituições, devido à redefinição do Projeto Pedagógico nas escolas, assim como exerceram influência na reestruturação do *Projeto Principal da Educação*.

⁴ Esse documento defende a necessidade de políticas de formação de professores que sustentem uma aprendizagem permanente, necessária ao fortalecimento do exercício de ensinar, ou seja, uma política de formação que integre a formação inicial, a formação em serviço, e uma política salarial que inclua salários e incentivos.

2.1.3 *Projeto Principal da Educação*: um modelo homogeneizador para América Latina

As diretrizes emanadas do *Projeto Principal de Educação (PPE)* serão analisadas a partir das Declarações elaboradas nas reuniões conhecidas como PROMEDLAC⁵, que tinham como finalidade elaborar uma política de formação para a América Latina. Serão consideradas, para efeito deste trabalho, as diretrizes elaboradas após a Conferência de Jomtien até a conclusão do PPE em 2001.

Justifica-se a escolha desse período tomando como referência o documento *O Balanço dos 20 anos do Projeto Principal da Educação na América Latina e Caribe (2001)*, o qual reconhece que a maioria das reformas implantadas nessa região, a partir da década de 1990, está coerente com as orientações e propostas originadas dos PROMEDLAC, que incorporam, como estratégias centrais às mudanças de gestão, a descentralização, a flexibilidade curricular, as políticas compensatórias, os programas focalizados, a capacitação massiva dos profissionais da educação, o currículo voltado para a aprendizagem (e não para o ensino), e a profissionalização docente.

É importante esclarecer que as bases do PPE foram discutidas

⁵ Reuniões periódicas dos ministros da educação e seus representantes, realizadas no México (1984), Bogotá (1987), na Guatemala (1980), em Quito (1991), em Santiago (1993) e em Kingston (1996). Esses encontros tinham por objetivo elaborar uma política homogeneizadora para a América Latina e África, e proceder à avaliação das políticas educacionais implementadas, traçando novos planos de ação.

em 1979 e tem-se constituído desde essa época em uma referência para a tomada de decisão no campo educacional no continente latino-americano, passando a intensificar sua ação ao mesmo tempo em que foram sendo implantadas as políticas neoliberais nesse continente. Os ministros da Educação e seus representantes reuniam-se periodicamente para proceder à avaliação das políticas educacionais implantadas e traçar novos planos de ação, conforme afirmam Cabral e Castro (2005, p.3):

A CEPAL e a UNESCO, desde a sua criação, vêm realizando estudos para orientar a educação na América Latina. Em 1979, em conferência realizada na cidade do México, foram definidas as bases do Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina. O referido Projeto tinha como objetivo delinear uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento.

Concretizando esse propósito, foi elaborado um diagnóstico educacional em seis países da América e do Caribe a fim de sensibilizá-los quanto às necessidades das reformas educacionais. Nesse sentido, realizaram-se debates nacionais com empresários e sindicatos e outros agentes da sociedade.

O Projeto Principal de Educação (PPE) elaborado para a América Latina e África considera a educação como um fator estratégico no enfrentamento dos desafios do século XXI; e, por tal previsão, propõe os seguintes objetivos: a superação e prevenção do analfabetismo, a universalização da educação básica e a melhoria da qualidade da educação. Em função disso, o Comitê responsável pelo PPE, em sua quarta sessão realizada em Quito, em abril de 1991, assinala a

necessidade de se iniciar uma nova etapa do desenvolvimento educativo fundamentada nos princípios de eficácia, eqüidade e eficiência.

Inicialmente, entende-se que a melhoria da educação pela eficácia e pela eqüidade requer o fortalecimento da capacidade competitiva das nações, fomentando a integração social, e produzindo uma cidadania moderna e oferecendo um serviço educativo de qualidade aos setores mais carentes da população (periferias urbanas, rurais, populações em condições de pobreza, população indígena), de maneira a permitir-lhes a aquisição de competências socialmente significativas e úteis, fundadas na aplicação do critério das necessidades básicas de aprendizagem.

Por outro lado, a melhoria da educação pela eficiência do sistema implica a capacidade de racionalizar e otimizar o uso dos recursos e o fortalecimento da profissão docente. Vale destacar, nesse processo, a política de formação de professores traçada pelo *Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe*, tendo como suporte as seguintes declarações:

Declaração de Quito – 1991 (PROMEDLAC IV) – Enfatiza-se nesta declaração, a política de formação de recursos humanos, e assim a formação docente vinculada às demandas econômicas, pois, segundo a compreensão dos ministros, o nível de desenvolvimento econômico de um país tem estreita relação com o nível de educação da população. Ou seja: a capacitação profissional dos professores constitui aspecto fundamental para melhorar a qualidade educacional de um país.

Declaração de Santiago – 1993 (PROMEDLLAC V) – Nesta declaração, percebe-se que há uma preocupação com a qualidade da

Educação Básica, vinculada também ao nível de qualificação docente. Constam, nesse documento, sugestões de fortalecimento dos centros de formação de professores (aproveitando as experiências dos institutos), tendo como fundamento o aprender a aprender, que se traduz também na participação dos professores nos projetos pedagógicos das instituições. Essa recomendação parece estar ancorada numa concepção prática, em que o professor, no seu processo de formação, aplica os conhecimentos adquiridos nos centros à sua prática pedagógica.

Declaração de Kingston – 1996 (PROMEDLAC VI) – De acordo com esta declaração, é preciso profissionalizar os professores numa visão ampla de educação, o que implica capacitá-los para atender as necessidades de cada estudante, assumindo responsabilidade pelos resultados. Em sendo assim, a profissionalização passa pela formação em serviço e pela melhoria das práticas de contratação de docentes. Verifica-se, nesse sentido, o direcionamento de uma política de formação voltada exclusivamente para a capacitação técnica de gerenciamento dos processos de ensino-aprendizagem.

Declaração de Cochabamba – 2001 (PROMEDLAC VII) – Preconiza-se nesta declaração a articulação da formação inicial com a formação continuada e a participação em projetos, visando à investigação e à interação permanente dos centros de formação. Junto a esses fatores, a remuneração adequada também constitui elemento que faz parte da melhoria do desempenho docente.

Em essência, verifica-se uma sintonia nas diferentes declarações: todas elas contemplam as recomendações da CEPAL (formação em serviço e continuada de cunho pragmático) e a forte vinculação da educação à

lógica de mercado. Vislumbram-se ainda proposições de melhores condições de trabalho (e sociais) para os docentes, expressando-se estas em projetos de valorização desses profissionais.

Entretanto, na prática, essas intenções ainda estão longe de se efetivarem de modo a atender às reais necessidades da sociedade do continente latino-americano e da África, pois as metas são traçadas, na maioria das vezes, de “fora para dentro”, priorizando os interesses do Sistema. Além disso, compreende-se não ser a educação a via causadora das desigualdades sociais, como também a retentora da situação; mas certamente um instrumento necessário à luta por uma sociedade menos injusta e mais igualitária num processo de participação política da sociedade.

O Projeto Principal de Educação define uma política voltada aos docentes, articulando a formação inicial com a formação em serviço, no seu entendimento a formação inicial não prepara os futuros professores em conhecimentos e técnicas que, postas em prática na sala de aula, permitam aos alunos adquirir as competências básicas, elevando-se, dessa forma, a qualidade da educação básica.

De acordo com esse Projeto, é preciso profissionalizar os docentes, no sentido de dar-lhes melhores condições de trabalho, de maneira que o ambiente em que atuam se transforme num espaço de aprendizagem permanente. A proposta é resgatar o status social da profissão e valorizar a ação docente no contexto social. Faz-se necessário ainda rever novas práticas de gestão e planejamento, uma vez que se precisa profissionalizar o ensino nas escolas, priorizando a aprendizagem da leitura e da escrita, a aprendizagem da matemática,

bem como a incorporação de componentes da cultura científico-tecnológica e do meio ambiente.

Dessa maneira, além da formação em serviço, o PPE destaca como metas para a política de formação de professores a necessidade de se promover a atualização e o aperfeiçoamento docente, fortalecendo os centros de formação, observando os seguintes propósitos: elevar o nível de seus formadores; aproveitar as capacidades dos institutos de formação docente; criar novos centros e mecanismos de intercâmbio de informações sobre as inovações nas diferentes áreas, e facilitar instâncias de aprendizagem em oficinas e grupos docentes, com base no princípio do aprender a aprender.

É ainda o PPE que sublinha a necessidade de avaliação do desempenho dos professores e das instituições via processo de certificação das competências, considerando a qualidade e quantidade do trabalho, bem como o critério de desempenho acadêmico em cursos de atualização. A formação continuada que também se dá na base da política de formação docente, processa-se fundamentalmente por meio de cursos intensivos e outras modalidades de ensino, bem como a formação a distância. No cerne dessa política de valorização docente, partindo da remuneração e da condição de trabalho defendida pelo PPE, percebem-se os princípios da equidade e da qualidade, norteadores da reforma do Estado.

Vale registrar, por último, que o Projeto Principal de Educação, aqui analisado, findo o seu período de existência, foi substituído pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC). Esse Projeto é representado por um comitê

intergovernamental, que reafirma o papel da educação na superação dos problemas sociais, mas reconhece que, sozinha, ela não dará conta da tarefa. Entre as alternativas para a superação desses problemas, propôs intensificar a integração com outras áreas sociais, tais como saúde, justiça, direitos humanos, além de reconhecer a necessidade de aumentar os investimentos e de promover uma melhor coordenação e articulação entre os organismos internacionais, para melhorar o alcance e desempenho dos programas, muitas vezes superpostos.

A 1ª reunião do PRELAC também indicou dois temas (a avaliação da educação básica e a definição de indicadores de qualidade para os sistemas educacionais⁶) que deverão ser trabalhados pela UNESCO para a agenda da reunião dos ministros da educação da América Latina e do Caribe, marcada para junho de 2007, em Buenos Aires, Argentina. Diferentemente da ótica do Projeto Principal de Educação, percebe-se, no Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), certa minimização da responsabilidade dada à educação, no que diz respeito à sua função social como responsável pelo desenvolvimento socioeconômico de um país.

Os documentos analisados, tanto os da UNESCO, CEPAL e PPE ressaltam, no que se refere à formação de professores, que as diretrizes propostas são comuns entre os organismos internacionais. Todos esses organismos defendem a formação continuada como imprescindível à formação docente e sugerem programas de formação de professores em serviço ou em programas especiais com uso dos

⁶ Fonte: Ata da Agenda da 1ª reunião do PRELAC, disponível no site da UNESCO. Acessado em 13/12/2005.

recursos da Educação a distância, no sentido de levar os professores a familiarizarem-se com os progressos da informação e da comunicação, possibilitando um atendimento em massa.

Ao analisar as diretrizes internacionais na definição das políticas de formação de professores, Cabral e Castro (2005, p.12) ressaltam:

Torna-se evidente o consenso, no que se refere à formação e à valorização dos docentes, considerando a ótica economicista do Banco Mundial. Devido à sua complexidade, a categoria formação de professores é considerada pelo Banco Mundial como sendo muito dispendiosa; por isso mesmo vem sendo tratada de forma marginal, ambígua e inconsistente, não se constituindo, portanto, em uma prioridade.

Os autores alegam que, nas diretrizes para formação de professores, se privilegia a formação continuada em detrimento da formação inicial, considerando a redução dos custos e o atendimento (em massa) dos professores. Privilegia-se, ainda, a capacitação em serviço, estimulando a modalidade de educação a distância, pois o Banco Mundial considera essa modalidade de formação como uma avenida promissora, dando menos relevância à formação inicial, considerada longa e dispendiosa, constituindo-se um beco sem saída.

Entende-se que a política de formação de professores do período em estudo constitui reflexo das mudanças estruturais e do interesse do sistema de produção vigente. Essa política mediada pelos organismos internacionais desencadeia um processo de reformas no setor educacional, com amplo reflexo no campo da formação, ocasionando

muitos debates/embates entre os sujeitos envolvidos.

No entanto, apesar de essas diretrizes serem homogeneizadoras no sentido de tentar estabelecer uma política consensual na América Latina, podem, à medida que vão implementando suas políticas, em nível local, fomentar reformas diversificadas, que são influenciadas por aspectos políticos e culturais dos diferentes países. No Brasil, a reforma educacional tomou uma configuração própria com ampla repercussão no campo da formação de professores.

2.2 Repercussão das diretrizes internacionais para a formação docente no Brasil

A análise dos documentos internacionais, discutidos anteriormente, destaca a vinculação da política de resgate da qualidade da educação básica a qualificação dos docentes, e entende que a efetivação da reforma educacional dependerá da ação do professor em sala de aula. A política de formação de professores deverá dar ênfase à valorização e à qualificação permanente do docente em exercício e ao seu constante aperfeiçoamento. Por outro lado, esses documentos evidenciam uma política de valorização docente que, no caso do Brasil, resulta em desregulamentação das Leis e criação de um Fundo para o financiamento da educação básica com destaque para a formação dos professores.

No contexto das mudanças a serem efetuadas na formação do profissional em educação, entre outras medidas adotadas, faz-se referência àquelas consideradas fundamentais para a implantação da

atual política de formação de professores: a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – regulamentado pela Lei 9.424/96; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) e o Parecer CNE/CP 009/2001, decorrente da atual LDB.

A Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, é resultante da desregulamentação do artigo 60 da Constituição Federal de 1988, fundamentado nos artigos 211 e 212 dessa Constituição, os quais prevêem a criação de um Fundo para a valorização do magistério. Essa Emenda Constitucional criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi regulamentado pela Lei nº 9.424\96 e pelo Decreto nº 2.264\97.

Essa Lei determinou que uma parcela mínima de 60% desse Fundo, oriundo de diferentes impostos, fosse destinada à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público, por meio da complementação salarial; e à formação pedagógica dos professores leigos. Determina ainda que as matrículas da educação infantil, de jovens e adulto (supletivo) e do ensino médio não sejam consideradas para efeito de redistribuição dos recursos e que os Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam elaborar novos Planos de Carreira e Remuneração do magistério num prazo de cento e oitenta dias, a partir de sua vigência, para que possam usufruir os recursos do FUNDEF.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e Valorização do Magistério é constituído por 15% dos impostos relativos à circulação de mercadorias, serviços – ICMS, impostos de transporte interestadual e intermunicipal e comunicação (Art. 155, inciso II; Art.158, inciso IV – Constituição Federal); imposto sobre produtos industrializados – IPI (Art. 159, inciso II da Constituição Federal e Lei Complementar nº 61/89); Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal –FPE (Art. 159, inciso I, alíneas a e b , da Constituição Federal e Sistema Tributário Nacional – Lei nº 5.172/66) e Fundo de Participação dos Municípios – FPM (Art. 159, inciso I, alíneas a e b, da Constituição Federal e Sistema Tributário Nacional – Lei nº 5.172/66).

Esse Fundo prevê que os recursos destinados a cada Estado e a seus municípios sejam proporcionais ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino fundamental, devendo a União completar os recursos, quando a arrecadação de estados e municípios contemplados encontrar-se abaixo do custo-aluno do valor nacional, o qual correspondia a R\$300, 00, no primeiro ano de sua vigência, e R\$ 315,00 a partir do segundo ano da implantação do FUNDEF. Segundo a Lei nº 9.424\96, os recursos desse Fundo são destinados exclusivamente ao ensino fundamental para a manutenção e o desenvolvimento desse nível de ensino público e a valorização do magistério.

Para Davies, a exclusividade no sentido da destinação do Fundo para o ensino fundamental enfraquece os demais níveis e modalidades de ensino, pois o FUNDEF,

Além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do Ensino Fundamental, pela lógica de

redistribuição dos recursos com base no número de alunos existentes, contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei 9.424\96, as matrículas da educação infantil, de jovens e adulto (supletivo) e do ensino médio não são consideradas para efeitos de redistribuição dos recursos. Como só as matrículas do ensino fundamental regular valem para a obtenção desse recurso, as autoridades tenderão a privilegiar tais matrículas e deixar de lado os demais níveis, que não trazem um centavo a mais para os cofres dos governos (DAVIES, 1999, p.17).

Discutindo sobre o FUNDEF, França destaca que

Apesar de todas as críticas dirigidas à criação do FUNDEF, de todas as dificuldades criadas para outras modalidades de educação, é razoável admitir que ele representa uma tentativa de correção das desigualdades e disparidades educacionais em relação ao financiamento da educação no Brasil (FRANÇA, 2004, p. 80).

Muito se tem discutido sobre os resultados positivos e negativos proporcionados pelo FUNDEF na rede oficial de ensino. Mas que não se perca de vista, nessas discussões, o fato de que esse constitui-se num mecanismo criado pelas políticas educacionais, fundamentadas no princípio da focalização que tem permeado o discurso e as ações dos governos, no sentido de atingir os pontos considerados de estrangulamento do sistema. Nesse caso, se o FUNDEF encontra-se direcionado ao resgate da qualidade da educação nacional pelo ensino fundamental, no mínimo se encontrará na sua essência a contradição do sistema capitalista. E isso porque, se a preocupação consiste na superação dos problemas educacionais de base, se registra uma distorção, visto que a Educação Infantil, assim como as

últimas séries do ensino fundamental ficam excluídas, restringindo mais ainda a educação básica a quatro anos de escolaridade.

A Educação infantil, apesar de, pela primeira vez, se encontrar regulamentada pelo texto legal, na prática permanece à revelia dessa legislação, tendo em vista que, segundo estudos realizados sobre essa questão, os governos estaduais e municipais preocupam-se com a necessidade de atingir (ou superar) o número de matrículas do ensino fundamental, já que isso representa melhorias para seus cofres. Além do mais, a implantação do FUNDEF parece representar, no campo político, o fosso separatista da classe docente: professores de ensino fundamental e professores dos demais níveis de ensino.

A contrapartida a essa questão está na compreensão de que as políticas educacionais precisam ser mais abrangentes. Precisam garantir educação de qualidade em todos os níveis de ensino (que não só contemplem – como no caso em pauta – o ensino fundamental), fornecendo as ferramentas necessárias ao exercício da cidadania no contexto local e global.

No campo da formação docente, o FUNDEF representou, um incentivo ao cumprimento da exigência da LDB – Lei 9.394/96, no tocante ao nível superior, uma vez que mobilizou indiretamente as instituições formadoras a realizarem cursos de formação de magistério nos diferentes estados via processo de interiorização dessas instituições. Um exemplo disso se encontra no próprio Estado do Rio Grande do Norte, onde a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1999, instituiu o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica – PROBÁSICA, com o objetivo de promover uma

formação que oportunizasse aos professores da rede oficial de ensino conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao aperfeiçoamento de seu desempenho em sala de aula.

Segundo a coordenadora do PROBÁSICA (em entrevista realizada pelo grupo da linha de pesquisa Política e Práxis da Educação do programa de pós-graduação em educação da UFRN), esse programa, até 2003, tinha atendido aproximadamente cerca de 4.500 (quatro mil e quinhentos) professores dos diferentes municípios do Estado.

Para a efetivação do programa, eram realizados convênios com as prefeituras; a princípio, as dos municípios de Nova Cruz, Santa Cruz e Macau, tendo, posteriormente, contemplados os municípios de Touros, Ceará-Mirim e São Miguel. Essas prefeituras mantinham os cursos com os recursos do FUNDEF, que eram utilizados, sob forma de bolsas, para pagamento dos professores ministrantes e dos participantes (alunos) dos cursos. O restante era aplicado em aquisição/manutenção de acervos bibliográficos, materiais didáticos, como retroprojeter e vídeos, que, depois de utilizados nos cursos, ficavam para as prefeituras (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2003, p.14).

A Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) também desenvolveu programa semelhante – o PROFORMAÇÃO. Esse programa articulava a Faculdade de Educação, a Faculdade de Ciências Exatas, a de Ciências Naturais e a Faculdade de Letras e Artes, e oferecia cursos nas áreas de Pedagogia, Matemática e Letras (Língua Portuguesa) e Ciências Biológicas, destinados à qualificação dos professores do Ensino Fundamental. Até o ano de 2002, esse

programa tinha qualificado 1.300 (mil e trezentos) alunos.

Além dessas experiências das universidades públicas, registra-se o exemplo das universidades privadas que iniciaram sua interiorização no Estado do Rio Grande do Norte, no campo da formação docente, como, por exemplo, a UNP (Universidade Potiguar), que passou a oferecer cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Educação Artística e Biologia, atendendo aproximadamente cerca de 12.000 (doze mil) alunos. Diferentemente do funcionamento dos cursos de formação das universidades públicas, os quais eram deslocados de suas sedes para o interior do Estado, os cursos da UNP funcionavam em suas próprias sedes, na capital.

Outra experiência de programas de formação docente, de certa forma impulsionada pelo FUNDEF, mas principalmente pela força da LDB-Lei 9.394/96, realiza-se na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), que atua no Estado do Rio Grande do Norte e em outros Estados do Brasil. No Rio Grande do Norte, essa instituição, com desmembramento de sua sede de Sobral para Natal, tem atendido diferentes municípios do Estado, no que concerne à formação de professores. De acordo com o relatório pesquisado, as dificuldades para implantação dessa política de formação de professores reflete-se, em sua maioria, na questão da gestão dos recursos do FUNDEF pelas prefeituras.

O atual governo, representado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, colocou em discussão um projeto transformando o FUNDEF em FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) com duração de 14 anos (2006-2019). Esse fundo irá

contemplar a distribuição dos recursos com os outros níveis de ensino (Educação Infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos). De acordo com os dados oficiais, o FUNDEB será implantado de forma gradativa nos quatro primeiros anos. O objetivo é atender, no quarto ano de sua vigência, a 47,2 milhões de alunos o que corresponde a investimentos públicos anuais de R\$ 50,4 bilhões, dos quais R\$ 4,3 bilhões serão provenientes da União.

Esses dados, apesar de criarem uma perspectiva de melhoria e valorização da educação e dos professores, não descaracterizam as contradições e os desencontros que acontecem no processo de definição e execução das políticas educacionais no interior do Estado, uma vez que, quando na esfera do planejamento e da legislação, as políticas e, conseqüentemente, os programas são traçados na teoria, porém as condições objetivas para a concretização destes não são efetivadas.

A segunda medida adotada, e que teve enorme repercussão para a educação nacional, em especial para a política de formação de professores, foi a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96. Essa Lei teve longa trajetória no processo de sua elaboração, com perspectiva de se constituir, pela primeira vez, uma Lei de educação, oriunda do poder legislativo com a participação da sociedade civil. Entretanto, em 1995, o processo foi interrompido após três anos de intensos debates e tramitação no congresso, quando o então senador Darcy Ribeiro enviou ao congresso um substitutivo, para incorporar na nova LDB (ou reescrevê-la), o qual em pouco de tempo foi aprovado, constituindo-se na atual LDB de nº 9.394/96.

Para Poloni (1998), essa Lei, que a sociedade imaginava ser cidadã e democrática, é autoritária e retrógrada como as anteriores, pois não corresponde aos anseios dos educadores, que há muito vinham discutindo em diferentes fóruns da sociedade um projeto representativo dos interesses e necessidades educacionais do País. Para essa autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) encontra-se comprometida com o binômio público e privado, com sutis disfarces à opção pelo privado. Portanto, vale destacar seu caráter minimalista, vez que foi elaborada para atender aos preceitos dos ideais neoliberais.

Para o campo da formação de professores, a LDB – Lei 9.394/96 define, no seu Art.13, mais encargos para os docentes, elencando, ao lado das incumbências já consideradas rotineiras, a participação na elaboração do projeto pedagógico da escola, tido como espaço que pode vir a ser estimulador da conquista de crescentes estágios de autonomia escolar e de democratização da gestão.

Entretanto, apesar de ser apresentado como um avanço da sociedade, no que diz respeito à autonomia da escola, percebe-se que essa autonomia consiste numa autonomia permitida e necessária para a viabilização dos princípios da reforma do Estado e a do aparelho estatal, como, por exemplo, o princípio da descentralização ou desconcentração das ações possíveis de ser repassadas do poder central para as secretarias de educação, ou até mesmo para as escolas. Essas novas exigências geram, por outro lado, outras demandas para a escola e para a ação docente, implicando novos desafios para os cursos de formação de professores.

No que se refere especificamente à formação docente, o assunto é tratado no Título VI, intitulado dos profissionais da educação. O Art. 61 trata da formação dos profissionais da educação. Segundo esse artigo,

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, Lei 9.394/96, p.38).

Brzezinski (2003) admite que o aspecto tratado no Art. 61, em relação à associação entre teoria e prática, constitui um dos avanços da LDB, entretanto critica o sentido dado à questão do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, assim se posiciona:

Devo criticar a adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores como capazes de habilitar o professor. Isso poderá ser interpretado de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em instituições de ensino e, o que é mais grave, pelas experiências em outras atividades que não sejam docentes (BRZEZINSKI, 2003, p. 155).

Em se tratando da validação das experiências docentes, o professor em formação pode aproveitar sua participação em atividades anteriormente vivenciadas, desde que sejam comprovadas, o que implicará uma diminuição da carga horária no curso que frequenta e,

conseqüentemente, uma agilização do processo. Nas palavras de Maués (2003), a maior preocupação consiste no saber fazer, o que constitui uma mudança também no sentido ideológico, já que acarreta a diminuição dos conhecimentos apresentados pela escola e contribui para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado. Quanto aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional, o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) destaca:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior de educação, em cursos de licenciatura, de graduação, em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, Lei 9.394/96, p.38).

No tocante à formação inicial, a Lei 9.394/96 cria, além das modalidades de curso superior e normal, as modalidades de treinamento em serviço e a complementação pedagógica para os bacharéis que queiram se dedicar à educação. No art. 63, a Lei 9.394/96, ao tratar dos institutos superiores de educação, define a realização de programas de educação continuada para os profissionais de educação. Tais programas seriam oferecidos por esses institutos com base em suas experiências com a educação técnico-profissionalizante. Esse artigo da LDB/96 remete à preocupação (e proposição) da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), e principalmente do Banco Mundial, de oferecer cursos de formação de professores (nas modalidades continuada e em serviço) como estratégia para atender às demandas de formação e de

requalificação docente, utilizando, para esse fim, recursos da educação a distância. Nesse contexto, essa modalidade de ensino assume um lugar de destaque nacional e internacional, em se tratando das políticas educacionais, principalmente no que se refere às políticas de formação de professor.

No Brasil, são traçadas políticas de educação a distância no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Para Castro (2004), essa relevância dada à educação a distância concretiza-se via ações governamentais, conforme se constata em suas argumentações:

O ministério da Educação Cultura e Desporto (MEC) extingue o Sistema Nacional de Educação a Distância e cria a Secretaria Nacional de Educação a Distância (1995), objetivando desenvolver programas para todo o país, usando as novas tecnologias então disponíveis. Seus programas principais – TV Escola e PROINFO⁷ – passaram a se constituir em pilares de sustentação de uma política voltada para a valorização de professores (CASTRO, 2004, p. 99).

Na visão dessa autora, a política de formação docente por meio da educação a distância tem como base a crença de que pode explorar todo potencial educativo das tecnologias e dos meios de comunicação. Considerando a relação custo-benefício, essa política sinaliza a substituição do professor pelo meio tecnológico, ressaltando uma postura tecnicista de educação, camuflada por conceitos de modernidade.

A esse respeito, Vieira (1998, p.48) esclarece:

é importante avaliar os resultados efetivos de programas de capacitação a distância, a exemplo do programa -□ Um Salto para o Futuro, antes de se

⁷ Programa Nacional de Informática na Educação.

adotar soluções generalizadas, pois o saber já acumulado em termos de capacitação docente parece deixar claro que cursinhos relâmpagos não resolvem problemas básicos de qualificação dos professores, pois estes não se vinculam não apenas à formação, como às condições de trabalho e de salário dos docentes, questões que ultrapassam o treinamento através da educação a distância.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), essas ações que visavam à reforma da formação dos professores foram fortemente implantadas por meio de Pareceres, Resoluções e outros documentos oficiais, que procuraram dar “uma nova feição” às práticas da formação. Para Mello (1999), era necessário promover uma (re) visão radical nas formações realizadas pelas universidades, pois são muito conteudistas e desarticuladas da realidade.

Nesse sentido, é importante analisar o *Parecer CNE/CP 09/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior*, pelo fato de se constituir nos fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a organização e o funcionamento dos cursos de formação de professores no País, balizados pelos referenciais da política de formação de professores até então discutidos.

No *Parecer CNE/CP 09/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior*, as competências aparecem como elemento nuclear do currículo e como um novo paradigma de formação docente. Nessa perspectiva, destaca-se a recomendação dos organismos internacionais quanto à avaliação com base na certificação das competências.

Essa recomendação enfatiza o desenvolvimento, por parte dos

professores, de competências referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; de competências referentes à compreensão do papel social da escola e de competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados (de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar).

O Parecer anteriormente mencionado ressalta ainda, no processo de formação de professores, o desenvolvimento de competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação (que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica) e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Além desse conjunto de competências amplas, o documento detalha minuciosamente as competências específicas, sem considerar a diversidade brasileira e sem considerar o fato de que a instituição deve ter autonomia para construir seu projeto pedagógico e para oferecer cursos de formação. O conceito de competência, no contexto das diretrizes curriculares nacionais, está mais fortemente vinculado à experiência da educação profissional do que à experiência da educação básica escolar, restringindo-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico (VEIGA, 2002, p.74).

Ludke (2006, p. 150) também alerta quanto ao significado conceitual de competência e de sua origem, pois apesar de o termo competência está freqüentemente associado à qualificação, esses são

modelos profissionais que caminham em direções diferentes. Dubar (1998) defende a tese de que a frágil ligação entre a competência e suas condições de construção torna-se um problema para a formação profissional, uma vez que nenhum programa de qualificação profissional conseguiria garantir a aquisição de competências, porque

ao contrário do modelo da qualificação, que implica a negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de um face-a-face entre indivíduo provido de competências a priori e de uma empresa que reconhece nesse indivíduo as competências e as transforma em desempenho mais ou menos suscetível de ser medido (DUBAR apud LUDKE, 2006, p.151).

Fazendo ancoragem nas contribuições teóricas de autores como Dolz e Ollagnier (2004), Ropé e Tanguy (1997), Ludke destaca que a idéia de competência tem sua origem na psicologia social norte-americana e na França com os trabalhos de Piaget. A primeira, de tradição americana, ligada à idéia de eficiência social, e de forte cunho comportamental, vem sendo a concepção predominante nos documentos oficiais do Brasil; e a segunda, de origem francesa, vem se popularizando por meio dos trabalhos de Perrenoud. Mas ambos os conceitos, aplicados à formação de professores, merecem um olhar atento dos educadores formadores devido ao forte cunho mercadológico atribuído ao termo competência no contexto das políticas de formação.

Alguns educadores brasileiros, como Maués (2003) e Ramos (1996), contrapõem-se à organização curricular por competências pelo fato de tal modelo constituir uma transposição do conceito de competências do mundo do trabalho para a educação, sem qualquer

reflexão. Maués (2004, p.15) destaca que

[...] o modelo de competências, apesar de não ser uma abordagem nova, tendo em vista que na década de 1970 já era utilizado nos Estados Unidos, tem-se revestido de certa modernidade e classifica como ultrapassado tudo o que não cabe nesse entendimento acerca da formação e que o modelo na formação de professores parece vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas.

Segundo essa autora, em 1995, uma organização formada por 47 indústrias, entre elas a Renault, Fiat, Shell, Siemens, Pirelli, Phillips, Nokia, Nestlé, Lufthansa, Ericsson, Danone e Bayer vem apontando em seus trabalhos a necessidade da estreita relação da escola com o mercado, retomando o discurso da pedagogia das competências, o qual passa a influenciar as políticas educacionais internacionalmente, para todos os níveis de ensino, especificamente as políticas de educação profissional e as de formação de professores (MAUÉS, 2003).

Castro (2006, p. 6), discutindo a questão do currículo por competência, acrescenta:

O currículo por competência [...] inicialmente, guardava aproximações com o Currículo por objetivos, que defendia que a eficiência escolar poderia ser alcançada por meio do controle do trabalho docente. [...] Havia na ocasião uma crença determinista de que o desempenho do aluno dependia diretamente do desempenho dos professores. [...] Atualmente, no contexto das mudanças tecnológicas, o termo competência assume o mesmo significado da noção utilizada no mundo da indústria e das empresas, e está associado às exigências dos organismos multilaterais, que defendem uma formação profissional mais flexível e polivalente para atuar em um mundo em constante evolução. Portanto, o termo vem sendo reformulado, tanto no seu sentido quanto em sua utilização e passou a fazer parte dos currículos

de formação de qualquer profissional.

Para essa autora, no entendimento das organizações empresariais e dos organismos internacionais, a pedagogia das competências é a mais adequada, pois permite a construção de um perfil profissional que atende melhor às exigências de empregabilidade do mundo contemporâneo. No contexto da reforma da formação de professor, percebe-se a presença dessas propostas por parte de alguns teóricos, como Perrenoud (2002) Tardif (2002), Mello (2004) dentre outros, que querem colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta no seu cotidiano.

Além da alusão ao desenvolvimento de competências o Parecer CNE/CP 009/2001 enfatiza a preocupação da estreita relação entre teoria e prática. Candau (1999) discorre que a relação dessas dimensões constitui em um dos problemas mais freqüente na análise da formação dos profissionais da educação, pois para muitos educadores trata-se das questões básicas da formação do professor e, para alguns, o ponto central de reflexão na busca das alternativas para a formação destes profissionais. Portanto, segundo a autora torna-se necessário conhecer as origens dos termos. “Ambos os termos vêm do grego. Teoria significa originalmente a viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir e, prática deriva do grego ‘ práxis’, ‘práxeo’, e tem sentido de agir” (CANDAUI, 1999, p.57-58).

Entretanto, ao longo da história os termos teoria e prática têm assumido diferentes significados. Porém, na sociedade capitalista a relação teoria e prática manifesta os problemas e as contradições da

sociedade em que vivemos por essa privilegiar a separação trabalho manual-trabalho intelectual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática.

Assim, nas diretrizes de formação a relação teoria e prática pode ser abordadas com duas visões: a dicotômica e a visão de unidade. A primeira os teóricos são incumbidos de pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos práticos, executar, agir, fazer. Apresentam-se dois mundos separados, resguardando-se a especificidade de cada um. Na organização do trabalho taylorista/fordista isso estava muito visível, pois a gerência científica destituiu do trabalho a concepção, apropriando-se como forma de controle da subjetividade do trabalhador na produção da mercadoria. Assim, a gerência pensava a organização e o planejamento e os trabalhadores os executavam.

Na visão de unidade teoria e prática vincula-se a união entre ambas categorias assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma em relação a outra, refletindo as contradições, nas quais os dois pólos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade. Ressalva a autora:

Neste enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável (CANDAUI, 1999, p.63).

Segundo a autora nas diretrizes para a formação de professores tem predominado a visão dicotômica, associativa da relação teoria e prática, e as vezes se revestindo de uma visão positivo-tecnológica, expressando uma postura de domínio, de poder das idéias em relação

aos práticos, e que em última estância expressa a divisão social do trabalho numa sociedade de classe.

Vale salientar, que atualmente percebe-se o foco da prática nas diretrizes de formação docente, em que se propõe um modelo de formação articulada por diferentes atividades de ordem pragmática.

Nesse sentido, a análise das diretrizes nacionais para a formação de professores, definidas pelas políticas de formação no Brasil, permite vislumbrar um novo desenho dos cursos de licenciaturas, articulado com as diretrizes dos organismos internacionais. Percebe-se a adoção de políticas de formação mais flexíveis, que priorizam os conhecimentos práticos em detrimento dos teóricos (e fora do âmbito das universidades), repercutindo na dinâmica dos processos de formação nas diferentes instituições. Essa formação instrumental e técnica contrapõe-se ao próprio discurso oficial de qualidade da educação básica, pois não profissionaliza o professor, nem possibilita uma formação mais sólida voltada para a investigação e para a pesquisa.

3. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: variação do lócus de formação e a experiência do CEFET-RN

A formação de professores desponta como condição para renovar e elevar a qualidade da educação no atual contexto das reformas educacionais e se encontra na pauta das agendas internacionais e nacionais para a educação. Não obstante a compreensão de que o professor é o principal agente na condução dos processos educativos e responsável pelo sucesso da escola, constata-se

que significativas parcela dos docentes ainda possui uma preparação deficitária, o que dificulta a realização de um bom trabalho pedagógico.

Decerto há um consenso de que é preciso formar, em nível superior, o grande contingente de professores que atua no sistema. Em função desse propósito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) estabeleceu um prazo de dez anos para atingir tal objetivo. Essa exigência amplia os modelos e os espaços da formação de professores, uma vez que a reforma, nesse campo, permite a realização de cursos fora do espaço restrito das universidades, podendo essa abertura levar à proliferação de cursos que não garantem a melhoria da qualidade do ensino e nem uma sólida formação, considerando-se que, em sua maioria, se constituem em cursos rápidos e de baixo custo. Tais probabilidades podem trazer sérias conseqüências à formação docente.

Diversos pesquisadores da educação, entre eles Campos, 2001; Freitas, 2003 e Castro, 2005, apontam como conseqüências da reforma, no campo da formação de professores, o aprofundamento da concepção técnico-instrumental na formação, a diversificação e diferenciação das instituições de formação, e a expansão e privatização do ensino superior. É preciso considerar que esse modelo de formação em implantação vai de encontro ao projeto proposto pelos profissionais da educação, que, historicamente, lutaram pela formação de qualidade e por uma política global de formação e valorização do magistério.

No bojo da política de formação de professores, os CEFETs, por força da atual LDB, têm ampliado o seu campo de atuação, incorporando também a formação de professores para a Educação

Básica, função que antes não lhes cabia, já que se constituíam locus privilegiado da educação profissional de nível técnico e tecnológico.

3.1 Diferentes locus da formação de professores: das Escolas Normais aos Centros de Educação Tecnológica

Na história da formação de docentes, vários espaços e instituições serviram a esse propósito, dependendo da época e do contexto histórico. No entanto, nunca os modelos e as instituições foram tão diversificados como agora. Ao discutir os espaços de formação previstos nas políticas de formação docente (entre eles os Centros de Educação Tecnológica e em especial a experiência do CEFET-RN como espaço dessa formação), constata-se a necessidade de resgatar essa questão num debate mais amplo, que já vem acontecendo ao longo da história. Isso porque a missão de formar professores constitui, para essas Instituições – eminentemente responsáveis pela educação técnica e tecnológica –, algo, no mínimo, inusitado, permeado de embates ideológicos e políticos entre os diferentes atores (representantes de classes e do governo).

Assim sendo, em linhas gerais, aborda-se a definição e a variação do espaço de formação de professores a partir da constituição desses cursos no Brasil, no século XIX, envolvendo a formação de professores nas Escolas Normais, nos Institutos de Educação Superior e nos CEFETs, que têm, como referência legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

3.1.1 A formação de professores nas Escolas Normais

Para Kullo (2000), os cursos de formação de professores no Brasil emergiram a partir das escolas profissionais e das Escolas Normais, que remetem às origens do sistema de ensino superior com a chegada da Família Real, mais precisamente em 18 de fevereiro de 1808.

Os cursos superiores no Brasil foram estruturados, primeiramente, sob forma de aulas e cadeiras, em estabelecimentos isolados com o objetivo de formar os quadros burocráticos necessários à vida social naquele momento. Posteriormente, transformados em escolas profissionais, também isoladas e de caráter cultural-humanístico, exclusivamente para formar os profissionais liberais. Conforme registra Kullo (2000), essas escolas profissionais, subseqüentemente convertidas em faculdades, foram embrionárias da universidade brasileira e, indiretamente, dos cursos de formação de professores, pois em função dessas escolas constatou-se a necessidade de formar os professores para atuarem no sistema de ensino profissionalizante.

Tal conscientização ocasionou o aparecimento das Escolas Normais, a partir de 1880, as quais, geralmente, funcionavam como anexos dos Institutos já existentes. Posteriormente, as Escolas Normais assumiram um caráter de ensino secundário, exercendo a função de formar os professores para atuarem nos níveis elementares da educação. À Faculdade de Educação, curso de nível superior, cabia a responsabilidade pela formação de professores para atuarem na educação de nível médio.

Em 1931, sob a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸, Getúlio Vargas, pelo decreto nº 19.851/31 (Estatuto das Universidades Brasileiras), institui o regime universitário do ensino superior no Brasil. Por tal decreto, a Faculdade de Educação e as demais foram organizadas em centros, enquanto que os institutos e as Escolas Normais continuaram a desempenhar suas funções na formação de professores no nível secundário.

A princípio, os cursos de magistério nas escolas normais eram de quatro anos. A partir de 1933, com a promulgação do Código de Educação, eles passaram a ter uma duração de três anos até 1968, quando, já no governo militar, sofrem uma outra mudança.

Segundo Campos (2003), as Escolas Normais eram públicas e particulares, e se orientavam para a formação de professores que deveriam lecionar nas primeiras séries primárias, hoje ensino fundamental. Vale destacar que os cursos de formação para o magistério, nessas escolas, eram predominantemente freqüentados por jovens do sexo feminino das elites brasileiras da época.

Com a Lei 4.024/64, a formação de professores nas Escolas Normais voltou a ter quatro anos, agora divididos em duas etapas: nos primeiros dois anos, seria dada uma formação geral, como se fazia com os demais cursos do então Ciclo do Ensino Secundário (atual Ensino Médio); nos dois últimos anos, os alunos receberiam a formação

⁸Movimento surgido no Brasil em 1931, que se opunha à Escola Tradicional, reivindicando um ensino ativo, em que o centro do processo fosse o aluno. Nesse, destacaram-se os educadores brasileiros Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e outros.

pedagógica. Esse novo formato começou a funcionar em 1969, permanecendo até o ano letivo de 1974.

No final da década de sessenta, e durante toda a década de setenta, as políticas oficiais se apoiavam no binômio Segurança e Desenvolvimento, com base na ideologia nacionalista fundamentada na possibilidade de o Brasil se tornar uma grande potência via desenvolvimento. Influenciada por essa ideologia e pela crescente expansão industrial, a qual exigia trabalhadores mais qualificados, foram delineadas políticas educacionais, pautadas na ideologia e na organização escolar tecnocrata americana.

Essas mudanças tiveram ressonância no campo da legislação de ensino com a promulgação das Leis 5.540/68 e Lei 5.692/71. A primeira direcionou a reforma universitária de 1968, dando um novo formato à organização do ensino superior; e a segunda imprimiu ao Ensino de 1º e 2º Graus (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente) um caráter técnico-profissionalizante.

Com as Leis 5.540/68 e 5.692/71, o lócus de formação de professores foi claramente definido: a universidade ficou com a responsabilidade de ministrar os cursos de Licenciaturas (especializações nas diferentes áreas) com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino das últimas séries do nível fundamental e médio; as Escolas oficiais e particulares responderiam pelos cursos de Magistério profissionalizante de nível médio, que objetivava formar o professor polivalente para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Kullok (2000, p.73), a partir de 1971, com a reforma

do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5.692/71, as escolas normais foram substituídas pelos cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério, perdendo, com isso, sua identidade. Discutindo a problemática da formação de professores no Brasil, Medeiros (2005), apoiada nas contribuições teóricas de Lima (2005), destaca que, até as décadas de 1970 e 1980, a formação de professores no Brasil caracterizou-se por uma tendência conteudista e tecnicista. E que a Lei 5.692/71 reforçou a desvalorização do magistério, em especial dos professores do ensino fundamental.

Para essa autora, a formação dos graduados para atuarem no ensino de 1º e 2º graus também sofreu perda de qualidade com a imposição da Lei 5.540/68, “que, por meio de um modelo inadequado, dividiu responsabilidades entre os institutos, que assumem a formação específica de cada área do currículo da escola básica, e a Faculdade [que assume] a Educação com a formação pedagógica dos futuros professores” (KULLOK, 2000, p.68).

Esse modelo de curso reforçou a ambivalência no processo de formação de professores que iriam atuar nas primeiras séries da educação básica e dos professores que atuariam nas últimas séries desse nível de ensino, além de criar a fragmentação entre os conteúdos específicos e os de cunho pedagógico na própria formação desses professores.

Medeiros (2005) destaca ainda que os modelos de formação docente adotados no Brasil durante muito tempo tiveram como referência os modelos europeus, principalmente os franceses, os quais justapõem teoria e prática. Nesses processos de formação, o primeiro

ano do curso restringe-se à preparação teórica, visando a um concurso de exigência exclusivamente teórica; a prática e a preparação pedagógica ficam para a segunda parte do curso, refletindo as divergências e desavenças na definição da política de formação docente no Brasil. Segundo essa autora, sempre há uma luta política acirrada na definição do mote dos cursos de formação de professores, não refletindo pouca diferença em relação ao contexto dos anos noventa. Nesse sentido, diz a autora:

Ao olharmos o caso brasileiro, a formação docente enfrentou nas últimas décadas, dificuldades nas relações entre as agências formadoras, as ações implementadas pelo Estado, a prática pedagógica, ou seja, os aspectos político-sociais que envolvem a maneira como o docente se forma. Reafirmamos que os choques de interesses trouxeram prejuízos na relação teoria-prática, no desenvolvimento do trabalho docente e na qualidade do ensino (MEDEIROS, 2005, p.75).

As reformulações dos cursos e a ampliação do lócus de formação de professores refletem uma seara de disputa e desencontros no campo da política, em que, segundo a autora, as propostas curriculares para a formação são explicadas com base no discurso oficial e nas ações efetivadas pelo governo, sem uma discussão ampla com a sociedade, as agências formadoras ou mesmo com os próprios docentes.

3.1.2 Os Institutos Superiores de Educação e os Centros Tecnológicos: formando professores a partir da LDB – Lei 9.394/96.

Discutir a formação de professores nos Institutos Superiores e nos CEFETs implica, segundo Mello (2004, p.15), situar a questão num

debate mais amplo, que vem acontecendo ao longo do tempo, em torno de três tendências: a tendência que defende o lócus de formação de professores como devendo ser exclusivo das universidades; a tendência que coloca os institutos especializados de nível superior como sendo o espaço ideal para a formação, uma vez que estes estão sintonizados com as demandas da realidade escolar e educacional; e uma terceira tendência que defende a mediação, pois entende como ideal a parceria entre as universidade e as outras instituições.

A tendência que advoga a universidade como lócus de formação entende que os conhecimentos decorrentes de uma sólida formação acadêmica e o espírito crítico desenvolvido no âmbito universitário são suficientes para preparar os professores para enfrentar os desafios da prática pedagógica do cotidiano. Por outro lado, alerta para o risco de as instituições alternativas (institutos, centros de educação, faculdades isoladas e outras) oferecerem uma formação docente superficial e desarticulada em termos das descobertas científicas.

A tendência que defende a formação de professores em Institutos argumenta que a formação acadêmica, apesar de ser de extrema relevância, não é suficiente para a formação profissional, pois estaria a universidade mais preocupada em formar o acadêmico pesquisador⁹. O grupo de mediação acredita nos benefícios de uma

⁹ Tardif destaca ainda que em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas “monodisciplinares”) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional (TARDIF, 2002, p. 252). O autor cita como exemplo a experiência da América do Norte das “escolas associadas” no Quebec, e as escolas

parceria firmada entre as universidades e outras instituições de ensino, considerando que, por esse meio, haveria condição de se formar bons profissionais e, portanto, se estaria contribuindo para a construção da democracia e da modernidade do mundo atual.

No I Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação, realizado pela ANFOPE¹⁰ (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades /Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, em outubro de 1997, a essa associação deixou claro seu posicionamento contrário à criação da rede paralela de Institutos Superiores de Educação.

A ANFOPE insiste na necessidade de definição de uma política nacional global para a profissionalização do magistério, uma preocupação que vem sendo construída há quinze anos, desde a criação, em 1983, da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Para esta última, uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente, e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública gratuita de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares (FREITAS, 1999, p.113).

Acredita-se, portanto, que o foco do debate sobre a formação de

de desenvolvimento profissional nos Estados Unidos, que fundamentam a formação docente ligada ao meio escolar.

¹⁰ Cf. Documento: *Construindo uma Política Nacional Global de formação de Profissionais da Educação*, ANFOPE, outubro de 1997.

professores não se deva restringir à questão da mudança do lócus em que se desenvolverá esse processo, mas, sim, a suas implicações para o campo da política e do currículo dos cursos de formação de professores, à compreensão que têm os profissionais da educação acerca dessa questão e como têm se organizado para participar desse debate, construindo propostas coletivas e interferindo de forma significativa na definição da política de formação de professores.

Para Küenzer (1999), a definição do lócus e o formato das diretrizes governamentais para a formação de professores, nos anos noventa, em que foram determinados os Institutos Superiores de Educação¹¹ como lócus de formação, deram-se no contexto em que, provavelmente, as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho e as políticas educacionais não eram ainda suficientemente compreendidas pelos professores de educação média e profissional. Isso facilitou a implantação dessas políticas, advindas dos interesses neoliberais, por meio de um consenso buscado pelo governo no interior das instituições formadoras. Nesse sentido, ressalta a autora:

Talvez essa pouca clareza explique, em parte, a cena inusitada, para não dizer dramática, vivida pelos professores e suas organizações nos últimos dois anos, que protagonizaram um desordenado processo de construção de propostas, uns aderindo, outros resistindo, outros se deixando usar ou sendo usados, por inércia ou ingenuidade, que culminou com a aprovação de um modelo de formação que em nenhum momento esteve presente nos debates. Assim é que a proposta de estabelecer os Institutos Superiores de Educação como instituição responsável pela formação

¹¹ Esses têm sido caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante do magistério, em que a formação acontece com o foco na técnica, em detrimento da pesquisa e da extensão.

de professores dos vários níveis e modalidades acabou por se estabelecer, sem uma ampla discussão, formulando um modelo que deixou a maioria atônita, e que certamente não incorpora os poucos consensos que haviam sido estabelecidos ao longo do debate dos últimos anos (KUENZER, 1999, p.2).

Na visão da autora, em termos mais realistas, o que de fato contribuiu para a implantação da política de formação do governo não foi somente a falta de clareza dos professores sobre as questões políticas de fundo que embasavam as políticas de formação, mas, sobretudo, as divergências internas entre os especialistas em pedagogia, somadas à falta de organicidade com os diferentes fóruns das licenciaturas, que, sequer entre si, revelavam posição consensual; de modo que foi possível ao governo, apoiado nas posições não-hegemônicas, que lhe eram favoráveis, usar a desorganização a seu favor.

Esse movimento termina por provocar a segmentação da classe de educadores e a conseqüente fragilização do poder de luta da categoria por uma concepção de formação sócio-histórica de educador, tendo a docência como base comum nacional nos currículos de formação, proposta construída coletivamente, desde 1983, e mantida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A variação do lócus de formação de professores se fez sentir com a promulgação da LDB/96, no artigo 63 que cria os Institutos Superiores de Educação e define que essas Instituições devam manter:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes

para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Esses Institutos, segundo a própria hierarquização proposta pelo Ministério da Educação, apresentam-se com características peculiares; portanto, adequados para oferecer curso de formação nos modelos delineados pela política de formação docente.

Essa proposição é ratificada pelo Decreto nº 2.307, de agosto de 1997, o qual estabelece que as Instituições Superiores de Ensino possam assumir diversos formatos: universidades, faculdades, centros universitários e institutos superiores ou escolas superiores, mantendo-se a exigência da pesquisa apenas para as universidades.

Nesse processo, ocorre a diferenciação entre os professores formados pelas universidades e os professores formados pelos institutos e demais instituições, uma vez que essas instituições fundamentam seus currículos para a formação prática. Enquanto a pesquisa e a extensão ficam, ainda que de forma minimizada, vinculadas à formação obtida nas universidades.

Na hierarquia, as universidades são instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial, devendo ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam

pela excelência do ensino oferecido, comprovado pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. A diferença, como observa a Folha de S. Paulo (17/97), é que não precisam se dedicar à pesquisa, mas devem ter Excelência de ensino (AGUIAR, 2005, p. 207).

Segundo Freitas (2005), os Institutos Superiores de Educação se caracterizam como técnico-profissionalizantes e têm como finalidade a formação de professores com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, retirando-se a articulação ensino e pesquisa.

Corroborando com esse pensamento, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) enfatiza que os Institutos Superiores, por sua experiência técnico-profissionalizante, priorizam a prática/saber fazer, e que estariam, teoricamente, em acordo com a política de formação proposta pelo Banco Mundial, fato que explicaria a determinação dessas instituições e dos CEFETs como lócus de formação de professores.

A definição, portanto, dos Centros Federais de Educação Tecnológica como lócus de formação de professores seguiu a mesma lógica dos Institutos Superiores de Educação, fundamentada na racionalização dos processos e dos custos.

Assim, pelo Decreto nº 8.711/93, o presidente da República determina o oferecimento de educação tecnológica com o objetivo, dentre outros, de ministrar ensino em grau superior de licenciatura, com vistas à formação de professores especialistas do ensino técnico e tecnológico.

Em seguida, o Decreto nº. 2.406/97 amplia o raio de atuação dos CEFETs, quando, no seu Art. 4º, reafirma que “os Centros Tecnológicos têm por objetivo ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica”.

Para efetivação desse Decreto, o Parecer CNE nº. 2, de 7 de julho de 1997, regulamentou o curso de formação pedagógica de professores em regime de programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas do ensino fundamental, médio e educação profissional de nível médio, com 540 horas-aula de teoria e 300 horas-aula de prática, totalizando uma carga horária de 840 horas¹².

Essa tendência de criação de cursos para a formação de professores não se faz consenso no contexto educacional. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), como representante dos professores de cursos superiores, critica a proposição definida na Lei 9.394/96 e no Decreto nº 2.406/97 e regulamentada pelo Parecer CNE nº 2/97, no contexto das políticas de formação.

Para a ANDES, o Decreto nº 2.406/97 retoma os cursos de capacitação de docentes do ensino profissional das décadas de 1970 e 1980, denominados Esquema I e II, pois a Lei propugna cursos de licenciatura plena para os detentores de diploma do ensino médio e, para os detentores de diploma de nível superior, a formação pedagógica específica correspondente a sua área de atuação.

¹²Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla05.pdf>. Acessado em 02 de abril de 2006.

Essa entidade adverte quanto ao fato de que a diversificação de instituições formadoras leva à multiplicidade de modelos de formação seja no que tange aos tipos de cursos, aos currículos, à carga horária e, principalmente, ao perfil do profissional da educação, terminando por derivar hierarquizações. Com o Decreto nº 2.207, de 15 abril de 1997, do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorre a reclassificação do sistema federal de ensino.

A decisão do governo Federal de promover essa formação superior para os professores não parece uma tentativa no sentido de alcançar a qualidade da formação docente; funciona, em termos concretos, como uma forma ideal de obter dados quantitativos, para elevar sua performance, frente às exigências do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. O crescimento, de forma desordenada, dos cursos de formação, de acordo com Catani e Oliveira (2002, p. 49),

caracteriza-se, sobretudo, pela diferenciação do perfil das IES e pela diversificação e flexibilização da oferta, o que tende a se aprofundar, nos próximos anos, em razão das políticas de ajustamento do sistema ao crescimento da demanda e ao atendimento das exigências do mercado.

Segundo Küenzer (1999), para se ter clareza desse processo, há necessidade de entendê-lo no contexto da mudança da organização do trabalho taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível, em que novas exigências dos processos de trabalho vão exigir novo tipo de formação e, conseqüentemente, outras demandas educacionais para o processo de formação.

Essas novas demandas exigem que o professor seja muito mais

do que um mero animador competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos e organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver-lhe as capacidades de comunicação, análise, síntese, crítica, leitura e interpretação não só do texto objeto de estudo mas da realidade circundante. Enfim, o professor deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para a assunção de uma postura científica.

Nesse contexto, exige-se uma sólida formação; mas não é isso que acontece. Constata-se, mesmo na LDB, uma tendência para uma formação mais pragmática com foco no conceito de competências, estas entendidas como capacidades demonstradas na ação, o que implica a valorização dos conhecimentos da experiência. O projeto de reforma para a formação de professores é circunscrito ao campo do pragmatismo, colocando-se, portanto, na contramão das aspirações que historicamente têm marcado as reivindicações do movimento docente, como o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir na escola e transformar as condições desta, bem como a situação da educação e da sociedade.

Nessa perspectiva, a tendência de formação delineada na LDB (Lei 9.394/96), para Cabral e Castro (2005), está em desacordo com a perspectiva de formação docente defendida pelos educadores

progressistas e, também, com aquela apresentada pelo próprio MEC, nos referenciais para a formação de professores.

Esses autores assinalam que a formação do professor deve compreender os fundamentos das ciências, uma visão ampla dos saberes, uma reflexão sobre a prática docente, e se orientar pelas demandas da escola e de seus alunos, não por programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

Comparando as orientações dos documentos oficiais (os quais serviram de base para a reforma no campo da política de formação de professores) com o cenário de expansão acelerada dos cursos de formação no Brasil, pode-se dizer, em concordância com Oliveira (2002), que a reforma, quantitativamente, tem sido exitosa. No entanto, resta saber se, qualitativamente, esse modelo de formação tem contribuído para uma melhoria no cotidiano do professor, para a sua profissionalização e para um maior comprometimento com o seu trabalho.

A combinação de instituições de formação de tipo público estatal, público não-estatal e instituições privadas, em sentido estrito (majoritariamente, faculdades isoladas), engendrará um cenário particular na formação de professores, caracterizado por paradoxos colocados pela presença de duas lógicas distintas: a universitária ou acadêmica, supostamente representada pela ambiência em que estão inseridos os cursos de pedagogia; e a técnico-instrumental, representada pelo constrangimento a que a lógica acadêmica é submetida pelas características da natureza privada que orientam a maioria das instituições.

Ressalta-se, portanto, que a política de formação dos professores, nos anos de 1990, revela duas características relacionadas à reforma do Estado, com tendências mais flexíveis e articuladas à implementação da “administração gerencial”: a diversificação e a diferenciação da oferta e a transferência da formação do âmbito das instituições públicas para a esfera privada.

Segundo Campos (2002), a reforma em curso almeja mais do que uma simples reorientação curricular ou uma mudança no lócus da formação: não apenas por estabelecer que a universidade já não é mais o lugar preferencial da formação, mas porque, mesmo situados no interior das universidades, os cursos devem ser organizados de acordo com os princípios estabelecidos no Parecer CNE/CP 9/2001 e na Resolução CNE/CP 01/2002, que lhes impõem uma racionalidade distinta daquela que historicamente tem caracterizado as formações universitárias.

É importante considerar, ainda, que a diversidade que vem assumindo a formação de professores nas várias realidades locais cede lugar à fragmentação e à ausência de marcos identitários. Tal fato impossibilita a construção de uma *base comum nacional* (tão perseguida pelos órgãos de classe, como ANFOPE e ANDES), considerada como condição necessária para o compartilhamento de um projeto político de formação, cuja centralidade resida em uma concepção de professor/a como profissional engajado com as questões de seu tempo e não apenas como profissional eficiente, cujas ações performáticas moldam-se em função de uma perspectiva tecnocrática de educação.

3.2 Reestruturação do cefet-rn na reforma educacional nos anos de 1990 e a formação de professores

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) vivencia, desde o limiar dos anos de 1990, um processo de reestruturação que perpassa a sua antiga função social, no que diz respeito à educação de nível técnico-profissionalizante. Inicia-se esta reflexão resgatando o seu papel de instituição de ensino técnico e tecnológico, que, em contrapartida, no decurso dos últimos anos, tem-se voltado também para a formação de professores, como resultado da atual reforma educacional do País.

O ensino técnico-profissionalizante no Brasil emergiu como necessidade de mudança do modelo agro-exportador, implantado desde os tempos coloniais, que se fundamentava na organização da economia e na produção de bens primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles¹³.

A partir de 1910, são criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, pelo presidente Nilo Peçanha, com objetivo de qualificar profissionais na arte do ofício para atuar nas especialidades de marcenaria, alfaiataria, tornearia, mecânica e sapataria. Mais tarde, essas escolas são transformadas em escolas industriais¹⁴, sendo este o

¹³ Esse modelo econômico consistiu numa organização social latifundiária fundamentada numa estrutura de poder ilimitado dos grandes proprietários rurais. Freitag (1980) destaca que, durante séculos, essa economia se assentava em um só produto (passando pelos ciclos do açúcar, do ouro, do café e da borracha) vulnerável às oscilações do mercado dos países hegemônicos.

¹⁴ Por Decretos, Getúlio Vargas dispôs sobre a Organização da Educação Nacional, assim como da Educação da Rede Federal de Ensino Industrial, consolidando no Brasil essa tendência de ensino, embora, segundo os estudiosos, continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria, pois,

primeiro passo efetivo para a implantação de uma rede federal de educação profissional no Brasil¹⁵.

A política educacional, com ênfase na profissionalização do ensino, reforça o papel social das escolas industriais, transformando-as em escolas técnicas. É o caso específico da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, que, em 1968, é transformada em Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). A partir da década de 1970, a tendência do ensino técnico-profissionalizante torna-se mais presente na educação brasileira, culminado com a publicação da Lei 5.692/71.

Segundo Germano (2000), o que está presente no discurso oficial do Estado Militar, à época, no tocante às relações entre educação e trabalho, no ensino médio, é uma visão utilitarista, imediatamente interessada na educação escolar, sob forte inspiração da teoria do

no conjunto das leis orgânicas, o objetivo do ensino secundário e normal era o de formar as elites, e o objetivo do ensino profissionalizante era o de oferecer formação adequada aos “desvalidos da sorte”, ou seja, àqueles que necessitavam precocemente ingressar no mercado de trabalho. Assim, a marca dualista da educação brasileira parece persistir e, por que não dizer, se institucionalizar ao longo de sua história. Dentre os Decretos que regulamentaram a educação brasileira a partir de 1942, constituindo as Leis Orgânicas da Educação Nacional, citam-se: Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42); Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.0773/42); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº. 6.141/43); Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530/46) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

¹⁵No caso específico da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, sua instalação deu-se em 1910. Em 1914, o estabelecimento de ensino passou a denominar-se Liceu Industrial e, em seguida, foi transferida para o prédio da Avenida Rio Branco, onde funcionou também a TV Universitária.

“capital humano”¹⁶. As Escolas Técnicas, nesse período, visavam, especificamente, à formação para o mercado, e à especialização do trabalhador. Era uma formação mais prática, utilitarista, condizente com o modelo econômico de produção vigente, na época, que era a organização taylorista/fordista, marcada pela centralização e fragmentação do saber, e conseqüentemente pelo rígido distanciamento entre os saberes manual e intelectual do processo produtivo, bem como pelas especializações do trabalho, que passaram a influenciar a gestão e os currículos da escola.

Merece registro, segundo Silva (1991), o funcionamento de cursos isolados (no interior da ETFRN), rígidos, sem flexibilidade pedagógica e administrativa, organizados à luz de uma concepção restrita de especialização. Acrescente-se, ainda, a fragmentação, a superposição e, em alguns casos, a desatualização dos conteúdos de ensino, bem como o uso de metodologias de ensino tradicionais e rotineiras, fundamentadas na concepção taylorista e tecnicista de ensino. Com relação a essa questão, acrescenta a autora:

Tais limitações eram causadas por problemas de natureza variada, entre os quais se incluem aqueles oriundos da sua estrutura física e organizacional, da sua manutenção, das coordenações e departamentos que a compõem e, principalmente, da sua estrutura didática, e que expressavam de certa maneira a conjuntura sócio-econômica e política da época, apesar de haver, de maneira bastante discreta, os focos de resistência a essa política vigente (SILVA, 1991, p. 86).

¹⁶ Teoria que permeia as políticas educacionais do período, e que articula o nível de desenvolvimento econômico de um país ao nível de escolaridade da nação.

No início da década de 1980, inicia-se o processo de redemocratização da sociedade brasileira¹⁷. Nesse período, e, por extensão, até a década de 1990, vive-se a crise da organização do trabalho taylorista/fordista e o aparecimento da acumulação flexível, exercem fortes influências na organização da educação, refletindo-se na reorganização dos cursos em áreas do conhecimento, como forma de diminuir a fragmentação dos conhecimentos, que se expressa no currículo.

Em 1994, o presidente Itamar Franco assinou a Lei nº. 8.948, de 08/12/94, transformando as Escolas Técnicas em Centros de Educação Tecnológica–CEFETs. A Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET–RN) pelo Decreto s/n de 18 de janeiro de 1999, (assinado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso) e amplia sua oferta nos níveis e modalidades de ensino na educação profissional.

A partir de então, coloca-se ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte a missão de trabalhar também com a educação superior, em especial com a educação tecnológica. Parece, pois, que o redimensionamento da missão dos CEFETs só pode ser compreendido no contexto da reestruturação da educação superior, em que o governo procura efetivar uma das metas da reforma: a expansão da rede de ensino superior, disseminando-se a crença na

¹⁷ O processo constituinte instala-se de 1987 a 1988, marcando mais uma vez o retorno da vida política com a participação do povo. Até 1989, esse período é marcado por eleições diretas em todas as esferas do poder político.

oferta dos cursos superiores de tecnologia, tanto nos CEFETs quanto em outras instituições públicas e nas instituições privadas como modalidade prioritária para a expansão do ensino superior no País, constituindo a base da reforma em implantação.

No texto de análise do documento II – Análise do GTPE/ANDES-SN do Anteprojeto de Lei da Educação Superior do MEC (versão de dezembro de 2004), a ANDES ressalta que, segundo os encaminhamentos da Reforma da Educação Superior, os cursos superiores de tecnologia, que constituem a chamada educação profissional de nível tecnológico, são modalidades de Ensino Superior Não-Universitário (ESTNU) as quais vêm sendo defendidas pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina. O referido texto enfatiza ainda que esse modelo de educação de nível tecnológico que a reforma conduzida pelo MEC/Banco Mundial propõe é de curta-duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, “flexível” e em conformidade com as demandas imediatas e restritas do mercado. Conforme destaca o documento,

[...] a prioridade aos cursos de tecnólogos expressa a continuidade de uma política de dualidade na educação básica e da expansão desta dicotomia ao nível superior mediante o intento de constituição de modalidades de cursos e instituições de ensino superior alternativos ao modelo universitário pleno caracterizado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005, p. 109).

Para Ramos (1999), a cefetização refletiu as políticas que atenderam às diretrizes traçadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a égide do ideário neoliberal, para a educação profissional,

quais sejam: redução significativa de seus custos e implantação de programas de capacitação de massa em detrimento da formação profissional plena e integrada ao nível médio. Essas modificações trouxeram profundas mudanças no interior do CEFET–RN, a exemplo da reestruturação do espaço físico e da reorganização do currículo.

Dessa maneira, a partir das preocupações com as novas perspectivas e exigências do mundo do trabalho, a Instituição buscou novas formas para superar as limitações da anterior organização no molde taylorista/fordista, optando pela construção de um novo Projeto Político–Pedagógico, como componente norteador de sua ação. De acordo com esse Projeto Político–Pedagógico, implantado em 1995 pelo CEFET–RN, os cursos técnicos eram concebidos numa perspectiva de uma educação integrada, articulando os conhecimentos clássico-humanistas com os conhecimentos específicos em áreas de conhecimento¹⁸.

Esse Projeto, aprovado em caráter experimental e implantado sob a forma de projeto piloto, pela Portaria nº 1.236, de 30 de novembro de 1994 (MEC/ SEMTEC), deveria ser acompanhado e avaliado, de forma permanente, cabendo informar ao MEC, periodicamente, os resultados obtidos.

¹⁸Os cursos técnicos contemplam as áreas profissionais de Construção Civil com os cursos de Construção Predial e Desenhos de Projetos; Geomática: Topografia; Indústria: Eletromecânica, Mecânica, Eletrotécnica, Manutenção de Indústria do Petróleo e Operação da Produção do Petróleo; Informática: Manutenção de Equipamentos de Informática e Desenvolvimento de Software e área de Meio Ambiente: Controle Ambiental. Além da área de Mineração: Geologia e Mineração; Saúde: Segurança do Trabalho; Turismo e Hospitalidade: Turismo e Hotelaria; Lazer e Desenvolvimento Social: Lazer e Qualidade de Vida.

As políticas de avaliação dos cursos, para a melhoria da qualidade e para o estímulo da prática docente (implicando a identificação e a recompensa dos bons professores por meio de diferentes sistemas de avaliação) refletem-se nas instituições que, direta ou indiretamente, são avaliadas pelo órgão central do sistema educacional, o que denuncia a ação centralizadora dessas políticas e o caráter da gestão gerencial assumido pelo Estado Brasileiro.

Desse modo, presencia-se a aplicação da avaliação das instituições de ensino fundamentada nos princípios da equidade e racionalidade, balizadores da reforma do Estado e da Educação no Brasil. Esses programas de avaliação, revestidos pela racionalidade, buscam atingir os critérios de eficiência e equidade defendidos pelo ideário neoliberal. Com relação a essa questão, enfatiza Frigotto (2000, p. 36) que,

dentro da nova racionalidade, em que são valorizadas a eficiência e a produtividade, procura-se impor ao sistema educacional uma dinâmica semelhante a do setor produtivo. Neste sentido, para avaliar a eficiência das escolas e das universidades, busca-se desenvolver mecanismos universais de avaliação, sem levar em consideração as especificidades de cada escola e de cada região, bem como sem considerar as condições socioeconômicas que são determinantes da qualidade do rendimento do trabalho escolar e do trabalho acadêmico.

Em consequência dessas políticas, as universidades e as instituições de ensino, em geral, pela força da avaliação articulada aos orçamentos recebidos, passam a assumir uma maratona desenfreada em busca do melhor desempenho, estabelecendo-se um processo de ranqueamento das universidades do Centro-Sul ao Norte-Nordeste do

Brasil.

Em seu processo de reestruturação, o CEFET–RN, em função da implantação e implementação do Projeto Político–Pedagógico construído em 1995, elaborou um planejamento institucional (Plano de Ação para o Quadriênio 1995–1999) que tomasse esse projeto como pólo dinamizador de toda a ação pedagógica. A convergência do Plano de Ação com o currículo, segundo documentos oficiais internos¹⁹, justificou-se pela necessidade de articular as diferentes atividades institucionais, sendo orientadas pela mesma linha teórica que norteia a nova experiência pedagógica vivenciada pela Instituição na época. Contemplados no Plano de Ação colocam-se os Programas de Implantação e Avaliação do Projeto Político Pedagógico, Administração e Apoio Didático, Pesquisa e Extensão, a Interiorização da Educação Tecnológica e a ampliação do CEFET, com a instalação da unidade CEFET em Mossoró, interior do Estado do RN.

O Programa de Pesquisa e Extensão sistematizou as iniciativas de produção do conhecimento, transferência e aplicação de tecnologias e o aproveitamento da capacidade da Instituição no atendimento aos anseios da comunidade interna e externa, especialmente do setor produtivo, dos trabalhadores e egressos, quanto à atualização e ao aperfeiçoamento profissional. Foi implantado também o programa de interiorização da educação tecnológica na Unidade Descentralizada de Mossoró (UNED), visando ampliar as oportunidades de formação do técnico-cidadão via processo de verticalização de estudos em nível de

¹⁹ Plano de Ação para o quadriênio 1995 – 1998 e a Proposta de Implantação do Projeto Pedagógico de 1995, disponibilizados no site www.cefetrn.br.

graduação tecnológica²⁰.

As ações decorrentes desse Projeto Pedagógico foram implementadas a partir de 1995 e estenderam-se até 1997, quando a Reforma da Educação Profissional teve sua regulamentação efetivada por meio do Decreto nº 2.208/97, que separou o Ensino técnico do Ensino médio. Essa separação aconteceu sob a justificativa de adequar a formação profissional às demandas do mundo do trabalho, bem como dar o caráter próprio ao Ensino Médio, como propulsor da continuidade da educação.

Analisando o Decreto 2.208/97, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) enfatiza:

A edição desse Decreto representou um retrocesso na concepção político-pedagógica que estava sendo implementada nos CEFETs. Esses CEFETs avançaram na construção de uma prática pedagógica que rompia com uma concepção tecnicista de educação técnica. A partir da edição do Decreto, acirrou-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, uma vez que o decreto impedia a existência dos cursos técnicos de nível médio que tinham uma grade curricular composta por disciplinas técnicas e disciplinas de conhecimento geral. [...] O processo de implementação da reforma provocou a adoção de políticas pedagógicas diferenciadas entre as várias instituições. Algumas aderiram mais rapidamente à concepção proposta pela reforma e outras resistiram e preservaram ao máximo o modelo anterior (SINDICATO NACIONAL..., 2005, p.125).

O CEFET–RN manteve boa parte dos pressupostos teóricos do

²⁰Em 1998, foi criado o primeiro Curso Superior de Tecnologia em Informática, autorizado pela Portaria nº 2.072– SEMTEC/MEC– de 23 de outubro de 1997. Em 01 de julho de 1999, foi aprovado pela Portaria nº 128/99-DG/CEFET-RN, o Curso Superior de Meio Ambiente.

Projeto de 1995, em vigor, entre outros, a universalização do saber, ofertando disciplinas de caráter geral articuladas com as disciplinas específicas de cunho técnico, uma vez que os alunos matriculados no Ensino Médio integrado continuaram na mesma sistemática de trabalho; apenas ficaram com duas matrículas: uma para o ensino médio e outra para o ensino técnico. Essa alternativa encontrada pela Instituição estava fundamentada no próprio Decreto 2.208/97²¹, que deixava abertura para que houvesse uma articulação dos níveis de ensino médio e técnico. A opção por tal procedimento certamente se constitui um indicador de luta por parte daqueles que fazem a comunidade escolar, cuja preocupação maior é prestar um bom serviço à sociedade. Aliás, é esse compromisso que tem marcado a história dessa Instituição de ensino para a qual a sociedade sempre deu seu crédito de confiança por entender o seu propósito maior: assegurar uma educação pública de qualidade. E isso é facilmente demonstrável. Bastam os resultados em termos da inserção de muitos jovens no mercado de trabalho, exercendo cargos de dirigentes e/ou de destaque nas diferentes empresas locais e nas diferentes regiões do País.

As principais mudanças introduzidas pela reforma educacional, na década de 1990, em relação à organização do CEFET–RN (além da separação do Ensino Médio da Educação Profissional de nível técnico), concernem à implantação dos cursos de formação de professores, e à ampliação de sua atuação em níveis da educação profissional, a exemplo

²¹ Salienta-se que o Decreto n° 2.208/97, na gestão do atual presidente, Luís Inácio Lula da Silva, foi substituído pelo Decreto n.º 5.154/2004, ocorrendo a articulação do Ensino Técnico com o Ensino Médio e a institucionalização do Ensino técnico de nível Médio Integrado.

da educação tecnológica de nível superior e técnico de nível básico.

Atualmente, a Instituição oferece os cursos tecnológicos nas áreas de Meio Ambiente, Informática, Indústria, Gestão e Lazer e Desenvolvimento Social, além dos cursos de licenciatura em Geografia e em Física.

De acordo com o atual Projeto Político–Pedagógico, o CEFET–RN tem por função social:

[...] A formação do trabalhador-cidadão nos diferentes níveis de educação profissional, compreendendo o básico, o técnico e o ensino superior na área tecnológica, além do ensino médio e da formação de professores, através de um processo de apropriação e de geração de conhecimentos científicos e tecnológicos visando a uma atuação competente e ética no mundo produtivo, no campo da pesquisa e na prestação de serviços à população, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária (CENTRO ...,2004, p. 4).

Vale salientar que o processo de reestruturação dos CEFETs acontece num contexto contraditório e de tensões frente à relação educação e trabalho e às novas demandas do mercado de trabalho. Sobre essa questão, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) expressa o seguinte entendimento:

A reestruturação dos CEFETs acontece no contexto de uma reforma da educação superior, encaminhada de maneira segmentada pelo governo federal, que coloca em risco o caráter público das instituições federais de ensino, com sérios desdobramentos para os centros de educação profissional e tecnológica (CEFETs), no que se refere a sua natureza e a seu funcionamento. A concepção de educação subjacente à reforma para a

educação profissional e tecnológica, a partir da década de 1990, no Brasil, se insere no contexto da hegemonia das políticas neoliberais e se afina à política de redução das funções e do papel do Estado, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional (SINDICATO NACIONAL..., 2004, p.127).

Nesse documento, faz-se alusão ao fato de que, desde 2004, o presidente brasileiro, Luís Inácio Lula da Silva, vem promovendo debates, e reunindo argumentos com o objetivo de firmar princípios, definir diretrizes e estabelecer normas para redimensionar a educação superior no País, vez que essa é concebida no contexto das políticas como fator estratégico para o desenvolvimento. Assim, o governo, reconhecendo o elevado grau de qualidade – a despeito das imensas dificuldades financeiras por que vem passando, o sistema de educação superior no Brasil –, afirma a necessidade de expansão desse nível de ensino, inclusive fazendo jus à meta traçada no Plano Nacional de Educação (2001-2010), a qual determina que, ao final do período, sejam ofertadas matrículas, em cursos superiores, correspondentes a 30% da população de jovens entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2004, p. 02).

Por fim, acredita-se que discutir a reestruturação dos CEFETs, no contexto da reforma educacional dos anos de 1990, e, em particular, da reforma de educação superior, exige um olhar atento às tensões e aos interesses existentes, a exemplo da mais recente função atribuída ao CEFET–RN (a de lócus da formação de professores), tema que se encontra também na ordem das discussões do descompasso da reforma do ensino superior do período em estudo.

3.2.1 O CEFET-RN: lócus da formação de professores

A implantação do curso de licenciatura plena de Geografia no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte ocorreu a partir do momento em que a Instituição foi convocada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) a ofertar cursos de formação de professores, devido sua experiência no campo da formação técnica e tecnológica.

Essa determinação trouxe grande desafio para os dirigentes, uma vez que estes tinham de tomar uma decisão entre a determinação pelo órgão central (Ministério de Educação), que acenava com a perspectiva de recursos financeiros, e a reação dos professores, dos demais funcionários e do sindicato, que, por questões políticas e de organização estrutural, não aceitavam a questão colocada. Entretanto, entre a reação da comunidade e a necessidade de assegurar recursos públicos orçamentários para o funcionamento da instituição (os quais vinham progressivamente diminuídos com o impacto das políticas neoliberais), prevalecem a segunda opção. A coordenadora de curso, por exemplo, ao ser questionada na entrevista sobre as causas que levaram o CEFET–RN a assumir a missão de formar professores, responde:

No primeiro momento, era para atender à demanda mostrada pelo MEC, mas também, na minha avaliação, o próprio CEFET-RN abriu essas vagas no curso de formação de professor para receber maior número de alunos aqui e, dessa forma, receber mais recursos oriundos do MEC (COORDENADORA DA LICENCIATURA DE GEOGRAFIA DO CEFET-RN).

Nessa fala, percebe-se a postura autoritária do MEC em relação às instituições formadoras para atender à demanda, numa preocupação

com a concretização de uma reforma educativa eminentemente financeira, em que o êxito da mesma mede-se pelo aspecto quantitativo de alunos que tem acesso à escola e pelo número de professores certificados por essa instituição. Entretanto, a reestruturação do CEFET–RN para atender as demandas de um curso de formação de professores ocorreu de forma muito limitada, incorporando às mudanças que a Instituição já vinha realizando para atender às necessidades dos cursos tecnológicos.

Sabe-se, entretanto, que a institucionalização dos centros federais, assim como dos institutos de formação superior (como locus de formação de professores) ocorreu por imposição das políticas de formação no contexto das reformas do Estado e da educação brasileira, relacionada mais precisamente à reforma do ensino superior, em função da qual o governo brasileiro busca efetivar a reforma educacional, impulsionada por questões financeiras vinculadas aos interesses e aos acordos dos órgãos internacionais, financiadores da reforma. Assim, a reforma educacional brasileira realiza-se dando ênfase aos aspectos quantitativos e à otimização dos recursos, ainda que sob o respaldo do discurso da qualidade, eficiência e eficácia do processo educacional.

Segundo Aguiar (2005), as primeiras ações governamentais para viabilizar a formação de professores nos centros e nos institutos tiveram início desde a implantação do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, marco da reforma educacional no País, e que teve como base a experiência dos Institutos Universitários de Formação de Mestres da França.

O governo Fernando Herinque Cardoso, portanto, tinha a

condição real de viabilizar a política de formação pragmática, focada na gestão dos recursos orçamentários e no mercado globalizado, proposta nos PROMEDLAC e pelo Banco Mundial, dentre outros, criando um sistema de formação alternativo a partir da experiência externa ao País e de experiências das instituições de educação profissional. Verifica-se, nesse sentido, o desrespeito à cultura existente no interior das instituições, assim como a negligências às condições objetivas da Instituição. Assumido o desafio, o CEFET–RN delimitou sua atuação na oferta dos cursos na área de Ciências da Natureza e Matemática (Licenciatura Plena em Física) e na área de Ciências Humanas (Licenciatura Plena em Geografia).

Na área das Ciências da Natureza e Matemática, o CEFET–RN optou por oferecer o curso de Física baseado no fato de se constatar uma grande carência de professor de Física na rede estadual de ensino, conforme atesta pesquisa realizada em 2000, junto à Secretaria de Educação e do Desporto do Estado do Rio Grande do Norte e ao Departamento de Física da UFRN, no processo de diagnóstico local para a definição das áreas de formação em que a Instituição iria atuar.

Atualmente esse quadro não sofreu alteração, pois, como se comprovou em documentos oficiais recentes, a insuficiência do quadro docente para lecionar a referida disciplina ainda permanece na rede oficial de Educação Básica local. De acordo com o documento emitido, em 2005, pela Secretaria de Educação e do Desporto do Estado do Rio

Grande do Norte²², existem hoje 344 docentes do quadro permanente atuando como professores de Física nas escolas da Rede Estadual de Educação, para uma demanda de 710 professores.

Em termos quantitativos, o quadro é alarmante, sem contar que, dos 344 professores, apenas 11% têm formação em Licenciatura de Física, tendo a maioria sua formação em Matemática (113 professores), e os demais se encontram divididos em diversas áreas de formação, como mostra a quadro 02.

QUADRO 02
NÚMERO DE PROFESSORES DE FÍSICA NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE POR ÁREA
DE FORMAÇÃO

FORMAÇÃO ACADÊMICA	Nº
Matemática	113
Física	38
Engenharias	14
Química	16
Letras	22
Agronomia	13
Pedagogia	28
Ciências	42

Fonte: SECD - RN, 2005.

Os dados apresentados levam-nos a refletir quanto à qualidade da Educação Básica oferecida no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido no interior das salas de aula da rede estadual

²² Projeto de Ensino Emergencial das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio, Subcoordenadoria do Ensino Médio – SUEM – SECD – RN, de 28 de julho de 2005.

de ensino, sem que o professor tenha a devida formação. Quanto à opção pela área de Ciências Humanas, com a Licenciatura Plena em Geografia, objeto de estudo deste trabalho, as razões pelas quais se escolheu esse curso, na sua maioria, são de ordem política e administrativa (internas à Instituição), mas também se trata de uma decisão influenciada por fatores externos. Outras razões que justificaram a presença desse curso, reveladas no projeto inicial, apontam para a tradição, a experiência educacional, as instalações, os equipamentos e o pessoal qualificado (em nível de mestrado e doutorado) como fatores que podiam contribuir com a formação de um novo profissional para atuar no ensino de Geografia. Além disso, a Instituição oferece cursos no âmbito da Educação Básica de nível médio e poderia servir de laboratório para os licenciandos desenvolverem suas atividades de prática profissional.

Todavia, vale lembrar o contexto socioeconômico, político e educacional em que os CEFETs foram chamados a assumir a formação de professores, além dos interesses embutidos nas políticas de formação docente e sublinhados pelos organismos internacionais, como a busca de um campo fértil, com experiência técnico-profissionalizante para uma formação de professores, rápida e pragmática, e uma forma de racionalizar os custos financeiros (e de tempo) atendendo ao princípio da equidade. E, certamente, atendendo, em termos teóricos, a um dos eixos principais da reforma educacional: a qualidade, a eficiência e a eficácia da educação básica.

No espaço do CEFET–RN, como lócus de formação, existe um fator positivo para garantir a qualidade do processo de formação

docente, que é a qualificação dos seus professores em nível de mestrado e doutorado, conforme quadro abaixo, porém, mesmo assim, os professores não ficam isentos do processo de precarização do seu trabalho na lógica enfatizada por Ludke (2006), uma vez que não são raras as situações em que um mesmo professor realiza diferentes atividades, como participar de comissões, além de lecionar nos cursos de licenciaturas com diferentes disciplinas, no ensino médio e no ensino tecnológico.

QUADRO 03

NÚMERO DE PROFESSORES QUE ATUAM NAS LICENCIATURAS DO CEFET-RN E SEU GRAU DE FORMAÇÃO

GRAU DE FORMAÇÃO	Nº
Mestres	15
Doutores	04
Doutorandos	04
Especialistas	03
TOTAL	26

Fonte: Diretoria de Recursos Humanos do CEFET-RN, 2006.

Apesar da adequada formação para exercer suas atividades, a implementação dos cursos de licenciaturas no CEFET-RN continua sendo um desafio para o corpo docente e para os que estão envolvidos direta ou indiretamente, tendo em vista a conjuntura socioeconômica e educacional brasileira, em que se dão suas práticas, e as constantes mudanças curriculares em consequência dessa conjuntura.

Decorridos três anos, e já com a primeira turma concluinte em 2005, o projeto do curso passou por um processo de reformulação, no contexto do redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico da

Instituição, para ser incorporado à sistemática dos projetos de curso das outras áreas de conhecimento, assim como para ajustar alguns aspectos frisados pelos alunos e professores, como, por exemplo, a condensação de algumas disciplinas pedagógicas que, do ponto de vista desses sujeitos, precisariam ser reduzidas para dar mais espaço às disciplinas específicas. Este aspecto foi reforçado mais tarde na avaliação de reconhecimento da licenciatura em Geografia pelo Ministério de Educação.

A preocupação com uma única formatação do Projeto Político–Pedagógico da Instituição emergiu pelo fato de as freqüentes mudanças resultarem em vários projetos de cursos dentro da Instituição, remetendo à necessidade de se explicitar a missão do CEFET–RN e de se ratificarem os princípios sociólogos, políticos e pedagógicos comuns nos diferentes níveis e cursos ofertados.

Hoje a Instituição atende aproximadamente a 5.523 (cinco mil quinhentos e vinte e três) alunos dos diferentes níveis de ensino e, mais especificamente, a 110 (cento e dez) alunos nas licenciaturas de Geografia e de Física. Assim, considera-se relevante o CEFET–RN estar participando da ampliação do leque de oportunidade nos cursos de graduação de licenciatura no Estado do Rio Grande do Norte, não só pelo lado quantitativo, mas, principalmente, pelo lado qualitativo, uma vez que se percebe um movimento dos professores em busca constante de sua qualificação. Também se constitui política interna da Instituição incentivar e prover meios de um programa de capacitação permanente de seu corpo docente.

Constata-se, assim, uma mudança lenta e gradual na cultura

pedagógica da Instituição, que, de cultura eminentemente técnica, passa para uma cultura mais ampla, na medida em que, nas reuniões pedagógicas, os grupos de professores debatem as questões cotidianas de sala de aula, as experiências pedagógicas e a constituição de projetos didáticos.

Essa forma de trabalho coletivo no interior do CEFET–RN tem possibilitado uma maior participação dos professores na elaboração dos currículos propostos para os cursos de formação docente, o que garante a atualidade das propostas e a qualidade destas.

4. O CURRÍCULO PROPOSTO PARA A LICENCIATURA DE GEOGRAFIA DO CEFET–RN: o foco na prática profissional

O presente capítulo discute as atuais concepções de currículo que têm influenciado a elaboração de propostas para a formação do professor da educação básica, no contexto da reforma educacional.

Os currículos na atualidade têm privilegiado a articulação teoria e prática, criando novas estratégias organizacionais para buscar uma formação mais adequada às exigências do mundo globalizado. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares da Formação de Professores trazem como elemento inovador o componente curricular Prática Profissional entendido como forma de aproximar os formandos da realidade com a qual vão atuar.

Dessa maneira, busca-se discutir os significados do termo Prática Profissional, abordado nos discursos pedagógicos ao longo da história, destacando como exercício da ação docente, e como componente curricular proposto pelas atuais Diretrizes para Formação do Professor.

Este capítulo analisa também a incorporação desse componente curricular no Curso de Geografia do CEFET–RN, pelo seu aspecto inovador, ao promover a estreita relação entre teoria e prática nos Cursos de Formação de Professores, fomentando novos objetivos e uma nova estruturação organizacional dos cursos, exigindo, assim, daqueles que vão atuar novas formas de agir e de pensar.

4.1 Notas introdutórias sobre a concepção do currículo na

atualidade

Para se discutir sobre o Currículo proposto para a Licenciatura em Geografia do CEFET–RN, necessário se faz partir da compreensão de que a questão curricular é uma variável extremamente complexa, que vai além da mera organização do conhecimento que deverá ser adquirido pelos alunos ao longo de um curso. A concepção de Currículo perpassa as diferentes relações de ordem pedagógica, sociológica e principalmente política, envolvendo os diversos sujeitos do processo pedagógico, direta ou indiretamente. Nessa perspectiva, o Currículo não é neutro, implica uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento, que estão presentes na sua elaboração, sendo, portanto, um ato político.

Para Brandão (1998), as investigações sobre os fenômenos educacionais, em diferentes enfoques (sociológico, histórico, filosófico, psicológico), permitiram que se acumulasse um conjunto de conhecimentos que nem sempre se acomodou ou se articulou, sem disputa ou conflitos, nos espaços disciplinares já constituídos. A produção de conhecimentos sobre questões mais específicas dos processos educacionais (como ensinar, como selecionar e organizar conteúdos, como sistematizar e institucionalizar processos de socialização/escolarização, como formar professores) terminou por constituir uma base epistêmica, legitimando um espaço próprio ao campo do Currículo.

Segundo Silva (2005), a preocupação do currículo como objeto de estudo e de pesquisa tem sua origem nos Estados Unidos nos anos

de 1920, articulado com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização. Com intuito de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de procedimentos de ensino-aprendizagem, os estudos sobre currículo assumiram um direcionamento fundamentado nos princípios da teoria científica de administração de Taylor²³, até então aplicada na organização e no gerenciamento dos processos de produção nas empresas.

A concepção de currículo presente nesses estudos era de que as questões curriculares se constituíam em situações essencialmente de cunho técnico, de desenvolvimento e de organização. Portanto, currículo era concebido como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que pudessem ser precisamente mensurados. Esses objetivos e métodos estavam orientados para a finalidade última da educação dada pela própria vida ocupacional adulta, ou seja, a educação para o desenvolvimento das habilidades técnicas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a função do profissional dedicado aos estudos sobre currículo seria eminentemente burocrática, buscando pesquisar e mapear quais eram as habilidades

²³ Moraes Neto (1989) caracteriza a organização administrativa de Taylor por uma produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas. Assim, os princípios que fundamentam a base da administração científica taylorista, consistem: dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, posto que o administrador se apropria de todo conteúdo do processo de trabalho; a separação da concepção e execução, em que todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto e a utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho.

necessárias para as diversas ocupações no mercado de trabalho.

Para Moreira (2005) essa tendência, representada pelo pensamento de Bobbitt²⁴ deu origem ao tecnicismo e junto com os vestígios e revalorização de uma perspectiva tradicional de escola e de currículo representou o pensamento curricular dos anos de 1920 a 1970.

Segundo Silva (2005) outras tendências de currículo, consideradas progressistas orientaram a educação do último século, destacando a corrente liderada por John Dewey (1902), que apesar de não ter a preocupação de sistematizar os conhecimentos sobre currículo como objeto de estudo, já trazia o termo currículo em seu livro *The child and the curriculum*, publicado em 1902, bem antes de Bobbitt. A preocupação de Dewey era a construção da democracia, portanto, fundamentado na Psicologia Infantil, enfatizava que o planejamento curricular deveria considerar os interesses e necessidades das crianças e dos jovens. Nessa perspectiva, a educação era um espaço de vivências e prática direta de princípios democráticos.

Para o autor citado, ambas as tendências, tanto o currículo funcionalista-tecnicista quanto o centrado na Psicologia Infantil, surgiram a partir da crítica ao modelo de currículo clássico humanista²⁵

²⁴ As idéias de Bobbitt tiveram expressão máxima na publicação do seu livro (*The curriculum*) em 1918, e consolidadas com a publicação do livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. Esse modelo de educação estava voltado para a economia e sua palavra chave era “eficiência”, ou seja, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica (SILVA, 2005, p.22-24).

²⁵ O currículo clássico humanista era herdeiro da Antiguidade Clássica que se estabelecera desde as universidades da Idade Média e do Renascimento. Na forma dos chamados Trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrium (astronomia,

que orientava uma educação secundária desde a sua institucionalização e era restrita às elites. A crítica da tendência funcionalista-tecnicista ao currículo clássico humanista se constituía ao nível de abstração e de suposta inutilidade de conteúdos para a vida moderna e para atividades laborais. Para a tendência fundamentada na Psicologia Infantil, a crítica ao currículo clássico humanista era atribuída pelo seu distanciamento dos interesses e necessidades da criança e do jovem.

Ressalva-se a conjuntura em que essas discussões emergem, num contexto de transição de uma organização social capitalista aristocrática para uma de caráter industrializada. Para Silva (2005) a democratização ou a massificação da escolarização secundária que ocorreu com a expansão do processo de industrialização significou o fim do currículo clássico humanista direcionado às elites, e, portanto, coerente com as necessidades e realidade daquela época.

As concepções tradicionais de currículo funcionalista-tecnicista e a fundamentada na Psicologia Infantil nortearam a educação dos diversos países da Europa e do continente americano durante quase todo o século XX, somente sendo questionadas a partir das décadas de sessenta e setenta na Inglaterra e nos Estados Unidos. Nesse país (Estados Unidos) inicia-se o movimento de reconceptualização do currículo ou Sociologia do Currículo e na Inglaterra, que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação.

Esse movimento, reação às concepções funcionalista-tecnicista e burocrática de currículo é engendrado, desde as décadas de 1960, nas

geometria, música e aritmética), o currículo tinha o objetivo de introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina (Silva, 2005, p.26).

contradições de processos sociais e educacionais mais amplos, como por exemplo, o revigoramento da tendência tecnicista na educação pelos estratos sociais conservadores e do outro lado, os movimentos sociais revolucionários nos diferentes países, como por exemplo, no Brasil: as lutas contra a ditadura militar e o movimento feminista; os protestos contra a guerra do Vietnã e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos estudantis na França e outros países. Nesse contexto, publicações científicas questionavam a organização curricular e escolar tradicional²⁶.

Segundo Moreira (2005), o movimento de revisão dos conceitos de currículo teve seu momento marcante em 1973, quando diversos especialistas em currículo debateram as questões curriculares na I conferência sobre currículo organizada por grupo liderada por William Pinar, na Universidade de Rochester, Nova York. Esse movimento consistiu na tentativa de reconceituar o campo do currículo, resultando em duas correntes: uma fundamentada no Neomarxismo e na Teoria Crítica e a outra de cunho Fenomenológico e Hermenêutica.

A corrente fundamentada no Neomarxismo²⁷ ou nas Teorias Críticas de currículo, representada por Pierre Bourdieu, Bullock e Establet, Louis Althusser, Michael Apple e Michael Young, dentre outros, faz suas análises sociológicas da educação e do currículo, responsabilizando o *status quo* deste último pelas injustiças e

²⁶ O termo tradicional está sendo usado, neste estudo, com o significado político de comprometimento com a manutenção do *Status quo* da classe hegemônica no contexto do sistema capitalista de produção.

²⁷ Contribuições marxistas contemporâneas representadas por Gramsci e pela Escola de Frankfurt, que enfatizam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo.

desigualdades sociais. Para essa corrente, a questão central das discussões curriculares não consiste em desenvolver técnicas de como fazer currículo, mas de desenvolver conceitos que permitam a compreensão o que o currículo faz.

Na perspectiva das Teorias Críticas do currículo a escola contribui para a reprodução e manutenção do *status quo* da classe social hegemônica ao transmitir através de seu currículo a ideologia dominante como única e a correta, seja por meio das práticas e organização escolares ou da instrumentalização didática, como por exemplo, livros, manuais e diretrizes curriculares.

Nesse contexto, há uma crença de que a teoria curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, pois o currículo existente deve ser vista como uma área contestada e arena política, ou seja, o conhecimento organizado e transmitido pelas instituições educacionais não só encontra-se implicado na produção das relações de poder no interior das escolas e da sociedade, mas também é histórico e socialmente construído.

A corrente de cunho fenomenológico e hermenêutica, consideradas Teorias Pós-críticas de currículo, aborda as questões sociais a partir da compreensão do significado dos fenômenos, que não podem ser analisados por ser determinado pelo seu valor objetivo numa cadeia de oposições estruturais. O significado do fenômeno compreende, pois, os aspectos objetivos e subjetivos manifestado através da linguagem. Nessa perspectiva a ênfase nas análises do currículo consiste nas experiências, no mundo vivido pelos sujeitos, nos significados subjetivos e intersubjetivos. Assim, a crítica feita pelos

defensores dessa corrente, tais como: Max van Manen (Canadá) e Madeleine Grumet (Estados Unidos), consiste em que as disciplinas curriculares tradicionais concebidas em torno de conceitos científicos e instrumentais são de segunda ordem e não de primeira ordem, como as experiências diretas.

O significado atribuído ao currículo pelos fenomenológicos e hermenêuticos consiste, no local no qual docentes e discentes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, os significados da vida cotidiana que foram considerados naturais. O currículo é visto como local de questionamentos das experiências cotidianas, envolvendo trabalhos de autobiografia. De acordo com essa corrente, o currículo consiste num terreno de produção e de política, em que este pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas que nunca o resultado será o intencionado pelo fato dessa transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos sujeitos.

Assim, o currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais particulares. Ele tem história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

No Brasil o movimento de reconceptualização do currículo ocorreu de forma tardia em relação aos Estados Unidos e parte da Europa, pois na década de 1970 enquanto nessas regiões, as tendências tradicionais de currículo estavam sendo questionadas, a tendência técnico-funcionalista ou tecnoburocrática, no País atingia seu apogeu

sob a égide do autoritarismo dos governos instalados com o golpe militar de 1964.

Com o processo de redemocratização da sociedade (1985) até os anos de mil novecentos e noventa, no Brasil, vive-se uma transição das concepções de currículo fundadas na transferência instrumental de teorizações americanas de cunho tecnicista e funcionalista para um currículo que incorpora uma formação geral, ou seja, o enfoque holístico.

Segundo Silva (2005) outras tendências de currículo, consideradas progressistas orientaram a educação do último século, destacando a corrente liderada por John Dewey (1902), que apesar de não ter a preocupação de sistematizar os conhecimentos sobre currículo como objeto de estudo, já trazia o termo currículo em seu livro *The child and the curriculum*, publicado em 1902, bem antes de Bobbitt. A preocupação de Dewey era a construção da democracia, portanto, fundamentado na Psicologia Infantil, enfatizava que o planejamento curricular deveria considerar os interesses e necessidades das crianças e dos jovens. Nessa perspectiva, a educação era um espaço de vivências e prática direta de princípios democráticos.

Para o autor citado, ambas as tendências, tanto o currículo funcionalista-tecnicista quanto o centrado na Psicologia Infantil, surgiram a partir da crítica ao modelo de currículo clássico humanista²⁸

²⁸ O currículo clássico humanista era herdeiro da Antiguidade Clássica que se estabelecera desde as universidades da Idade Média e do Renascimento. Na forma dos chamados Trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrium (astronomia, geometria, música e aritmética), o currículo tinha o objetivo de introduzir os

que orientava uma educação secundária desde a sua institucionalização e era restrita às elites. A crítica da tendência funcionalista-tecnicista ao currículo clássico humanista se constituía ao nível de abstração e de suposta inutilidade de conteúdos para a vida moderna e para atividades laborais. Para a tendência fundamentada na Psicologia Infantil, a crítica ao currículo clássico humanista era atribuída pelo seu distanciamento dos interesses e necessidades da criança e do jovem.

Ressalva-se a conjuntura em que essas discussões emergem, num contexto de transição de uma organização social capitalista aristocrática para uma de carácter industrializada. Para Silva (2005) a democratização ou a massificação da escolarização secundária que ocorreu com a expansão do processo de industrialização significou o fim do currículo clássico humanista direcionado às elites, e, portanto, coerente com as necessidades e realidade daquela época.

As concepções tradicionais de currículo funcionalista-tecnicista e a fundamentada na Psicologia Infantil nortearam a educação dos diversos países da Europa e do continente americano durante quase todo o século XX, somente sendo questionadas a partir das décadas de sessenta e setenta na Inglaterra e nos Estados Unidos. Nesse país (Estados Unidos) inicia-se o movimento de reconceptualização do currículo ou Sociologia do Currículo e na Inglaterra, que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação.

Esse movimento, reação às concepções funcionalista-tecnicista e burocrática de currículo é engendrado, desde as décadas de 1960, nas

estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina (Silva, 2005, p.26).

contradições de processos sociais e educacionais mais amplos, como por exemplo, o revigoramento da tendência tecnicista na educação pelos estratos sociais conservadores e do outro lado, os movimentos sociais revolucionários nos diferentes países, como por exemplo, no Brasil: as lutas contra a ditadura militar e o movimento feminista; os protestos contra a guerra do Vietnã e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos estudantis na França e outros países. Nesse contexto, publicações científicas questionavam a organização curricular e escolar tradicional²⁹.

Segundo Moreira (2005), o movimento de revisão dos conceitos de currículo teve seu momento marcante em 1973, quando diversos especialistas em currículo debateram as questões curriculares na I conferência sobre currículo organizada por grupo liderada por William Pinar, na Universidade de Rochester, Nova York. Esse movimento consistiu na tentativa de reconceituar o campo do currículo, resultando em duas correntes: uma fundamentada no Neomarxismo e na Teoria Crítica e a outra de cunho Fenomenológico e Hermenêutica.

A corrente fundamentada no Neomarxismo³⁰ ou nas Teorias Críticas de currículo, representada por Pierre Bourdieu, Bullock e Establet, Louis Althusser, Michael Apple e Michael Young, dentre outros, faz suas análises sociológicas da educação e do currículo, responsabilizando o *status quo* deste último pelas injustiças e

²⁹ O termo tradicional está sendo usado, neste estudo, com o significado político de comprometimento com a manutenção do Status quo da classe hegemônica no contexto do sistema capitalista de produção.

³⁰ Contribuições marxistas contemporâneas representadas por Gramsci e pela Escola de Frankfurt, que enfatizam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo.

desigualdades sociais. Para essa corrente, a questão central das discussões curriculares não consiste em desenvolver técnicas de como fazer currículo, mas de desenvolver conceitos que permitam a compreensão o que o currículo faz.

Na perspectiva das Teorias Críticas do currículo a escola contribui para a reprodução e manutenção do *status quo* da classe social hegemônica ao transmitir através de seu currículo a ideologia dominante como única e a correta, seja por meio das práticas e organização escolares ou da instrumentalização didática, como por exemplo, livros, manuais e diretrizes curriculares.

Nesse contexto, há uma crença de que a teoria curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, pois o currículo existente deve ser vista como uma área contestada e arena política, ou seja, o conhecimento organizado e transmitido pelas instituições educacionais não só encontra-se implicado na produção das relações de poder no interior das escolas e da sociedade, mas também é histórico e socialmente construído.

A corrente de cunho fenomenológico e hermenêutica, consideradas Teorias Pós-críticas de currículo, aborda as questões sociais a partir da compreensão do significado dos fenômenos, que não podem ser analisados por ser determinado pelo seu valor objetivo numa cadeia de oposições estruturais. O significado do fenômeno compreende, pois, os aspectos objetivos e subjetivos manifestado através da linguagem. Nessa perspectiva a ênfase nas análises do currículo consiste nas experiências, no mundo vivido pelos sujeitos, nos significados subjetivos e intersubjetivos. Assim, a crítica feita pelos

defensores dessa corrente, tais como: Max van Manen (Canadá) e Madeleine Grumet (Estados Unidos), consiste em que as disciplinas curriculares tradicionais concebidas em torno de conceitos científicos e instrumentais são de segunda ordem e não de primeira ordem, como as experiências diretas.

O significado atribuído ao currículo pelos fenomenológicos e hermenêuticos consiste, no local no qual docentes e discentes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, os significados da vida cotidiana que foram considerados naturais. O currículo é visto como local de questionamentos das experiências cotidianas, envolvendo trabalhos de autobiografia. De acordo com essa corrente, o currículo consiste num terreno de produção e de política, em que este pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas que nunca o resultado será o intencionado pelo fato dessa transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos sujeitos.

Assim, o currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais particulares. Ele tem história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

No Brasil o movimento de reconceptualização do currículo ocorreu de forma tardia em relação aos Estados Unidos e parte da Europa, pois na década de 1970 enquanto nessas regiões, as tendências tradicionais de currículo estavam sendo questionadas, a tendência técnico-funcionalista ou tecnoburocrática, no País atingia seu apogeu

sob a égide do autoritarismo dos governos instalados com o golpe militar de 1964.

Com o processo de redemocratização da sociedade (1985) até os anos de mil novecentos e noventa, no Brasil, vive-se uma transição das concepções de currículo fundadas na transferência instrumental de teorizações americanas de cunho tecnicista e funcionalista para um currículo que incorpora uma formação geral, ou seja, o enfoque holístico.

Lopes e Macedo (2002), discutem que no Brasil, o pensamento curricular sistematizado tem assumido o discurso marcado por uma multirreferencialidade teórica. E vale ressaltar que

Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo curricular no Brasil na segunda metade da década de 1990. [...] Ao mesmo tempo em que vem garantindo um maior vigor ao campo, observamos certa dificuldade na definição de currículo (LOPES; MACEDO, 2002, p. 14).

Essas autoras lembram que, nesse período (meados da década de 1990), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) abre espaço para a discussão sobre o Currículo, em torno de temáticas como as relações específicas da escola. Registra-se também o desenvolvimento de trabalhos acerca da questão da multirreferencialidade de Burnham (1993), indicando o campo do Currículo como complexo e capaz de exigir uma rede múltipla de referenciais para sua interpretação.

Doll (1997) articula a questão curricular ao pensamento pós-moderno, que, segundo ele, invadiu as Artes, as Humanidades, a Literatura, a Filosofia, as Ciências Sociais, a Teologia e as demais áreas da vida, tornando o termo “pós-moderno” uma palavra da “moda” na cultura popular e difundida na nossa cultura. O pensamento pós-modernista propõe uma visão intelectual baseada não na certeza positivista e na dúvida pragmática, mas na dúvida, na incerteza, na experiência humana e na história local. Nessa perspectiva, o Currículo encontra-se marcado pela multirreferencialidade, consistindo num sistema aberto, em transformação por natureza, estando em fluxo e sempre em interação e transição dinâmica. Esse autor destaca que o Currículo na Pós-Modernidade consiste

em permitir que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência sejam operativos num ambiente que mantém uma tensão saudável entre a necessidade de encontrar o fechamento e o desejo de explorar. Este sistema aberto permitirá que os alunos e seus professores conversem e dialoguem para criar ordem e estruturas mais complexas de matérias e idéias do que possível nas estruturas de currículo fechado. O papel do professor não é considerado causal, e sim transformador. O currículo não será mais uma pista corrida, mas a própria jornada. E a aprendizagem será uma aventura na criação do significado (DOLL, 1997, p.11).

Nessa mesma linha de raciocínio, Zabalza (1992, p. 25) interpreta o conceito de Currículo como sendo o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dá para alcançá-las. É, pois, um conjunto de habilidades e

atitudes que são consideradas importantes para serem trabalhadas na escola, ano após ano.

Segundo Ribeiro (1992), o termo “currículo” não possui um sentido unívoco, mas uma diversidade de definições, em função das perspectivas que se adotam, o que vem traduzir-se em algumas imprecisões acerca da natureza e âmbito do Currículo. Assim como, considerando-se que o currículo representa construção em um dado momento histórico e social é possível reconhecer que o conceito de currículo encontra-se marcado por diferentes e divergentes níveis de compreensão dos sujeitos acerca do campo.

Neste início de século, as discussões ressaltam a construção de um “currículo pós-moderno”, em que há preocupação com a formação holística, reconhecendo os processos da multiculturalidade numa atitude de respeito às individualidades do sujeito, bem como há uma alusão à interdisciplinaridade como forma de buscar a superação da fragmentação do conhecimento e da formação.

Para Moreira (2005, p.32), entretanto, apesar da interdisciplinaridade veicular com insistência a desconstrução da organização curricular tradicional, é preciso reconhecer que esse movimento supõe a disciplinaridade, deixando assim intacto o fundamento do currículo existente, em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais.

4.2 As concepções de currículo presentes no projeto de curso da licenciatura de geografia do CEFET–RN

A definição do Currículo da Licenciatura do CEFET–RN

ocorreu em meio a diversos e diferentes entendimentos acerca da concepção de um currículo, o que exigiu estudos, debates e uma auto-reflexão das vivências no interior da instituição. Isto representou um processo de crescimento individual e coletivo dos aspectos e concepções que estão presentes num currículo, apesar dos conflitos e das diferentes concepções que coexistiram no processo de implantação do Curso. Concorda-se com Ribeiro (2000, p. 8), quando esta afirma que “as diferentes posições e concepções, no entanto, longe de representarem um entrave, marcam a dinâmica do processo, uma vez que toda mudança envolve a intenção da ação, a construção de sentidos, a busca de futuro no presente, estabelecendo rupturas para definir um novo rumo, uma nova direção”.

É, portanto, no campo curricular marcado pelas relações de poder que se deve entender o Currículo da Licenciatura de Geografia do CEFET–RN, voltado para a formação inicial de professores, com base nos fundamentos do Currículo por competência, em atendimento às prerrogativas legais do Ministério da Educação.

A concepção de conhecimento, fundamentada nas contribuições de Kant (1804) e Habermas (1989), discutidas no Projeto de Curso da Licenciatura, busca desmistificar a pseudo-objetividade da ciência e a maneira como o sujeito apreende a realidade, apontando as dimensões teórica e prática, que constituem o conhecimento e tendo a reflexão e a ação interativa dos sujeitos e entre os sujeitos como mecanismos para se chegar ao conhecimento dos determinantes da realidade. Nessa perspectiva, o Projeto de Curso é textual:

A prática da reflexão inclui uma auto-análise das condições possíveis para o desenvolvimento das competências do sujeito que conhece, fala e age; uma autocrítica realizada pela consciência que se liberta de uma pseudo-objetividade produzida por ela mesma; e uma autocrítica no nível subjetivo. [...] Na apreensão dessa realidade, o sujeito cognoscente não se limita exclusivamente ao relacionamento com os objetos para conhecê-los ou para agir por meio deles e dominá-los. Habermas define-o como aquele que, ao longo do seu processo de desenvolvimento histórico, é compelido a comunicar-se com os outros sujeitos a respeito do significado de “conhecer objetos” ou “agir através de objetos”, ou ainda, “dominar objetos ou coisas”. Pela liberdade, fundamento da inteligibilidade, o sujeito-consciência pode conhecer o mundo, dar-lhe significado e transformá-lo em uma permanente interação com os objetos e os seus semelhantes (CENTRO..., 2002, p. 10).

A análise dos documentos elaborados para direcionar a implantação do Currículo do Curso de Geografia evidencia uma abordagem do conhecimento que contempla a multirreferencialidade, destacando as proposições da teoria da complexidade e a amplitude do conhecimento, numa perspectiva de totalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O projeto de curso da Licenciatura em Geografia destaca o pensamento de Morin quanto à interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Para esse estudioso, ambas emergem como novas posturas e processos frente ao conhecimento, buscando a conexão entre as diferentes especialidades do conhecimento, a fim de resgatar a compreensão das complexas, múltiplas e amplas relações de que se constitui a realidade. Desse modo, o Projeto de Curso fundamentado nas contribuições também de D’Ambrósio (1998, p.17) destaca que

a fonte primeira de conhecimento é a realidade na qual estamos imersos, o conhecimento é gerado holisticamente, de maneira total, e não a partir de qualquer esquema e estruturação disciplinar. Assim, segundo D'Ambrósio, o enfoque holístico consiste essencialmente numa análise crítica da geração e produção de conhecimento, da sua organização intelectual e social e de sua difusão. [...] A transdisciplinaridade recupera as dimensões para a compreensão do mundo na sua integralidade e a interdisciplinaridade transfere métodos de algumas disciplinas para outros, identificando novos objetos de estudo (CENTRO..., 2002, p. 11-12).

Para Santomé (1998), a interdisciplinaridade é um primeiro passo para se atingir a compreensão da complexidade da realidade, sendo a transdisciplinaridade o nível superior da interdisciplinaridade, da cooperação entre as disciplinas, o ponto em que desaparecem os limites entre as diferentes disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e das interações entre tais disciplinas. A interdisciplinaridade não é apenas uma proposta teórica; é um objetivo nunca completamente alcançado, sendo, sobretudo, uma prática que se realiza na prática, na medida que são feitas experiências reais de trabalhos em equipe, e se exercitam suas possibilidades, problemas e limitações. Segundo o autor,

Atualmente em vários campos da ciência surgem progressos para assentar as bases de um novo paradigma menos rígido e mais respeitoso da complexidade que vem sendo detectada na matéria, nos seres vivos e na sociedade. Portanto, além de pesquisas centradas no estudo das propriedades das partes, é preciso realizar trabalhos centrados na análise e compreensão das relações e da interdependência entre as partes. A interligação entre os elementos que integram um sistema, assim como

entre os diferentes sistemas, é uma das características da perspectiva da complexidade (SANTOMÉ, 1988, p.66).

Considerando a complexidade de se implantar um currículo fundamentado na literatura atual, que trata da necessidade de se considerar o conhecimento em rede, marcado pela multirreferencialidade, numa perspectiva sociológica, e ao mesmo tempo tendendo a se adequar aos pressupostos de um currículo funcionalista por competência, orientado pelas atuais Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, procurou-se investigar junto aos professores que atuam com o componente Prática Profissional no curso de Licenciatura em Geografia do CEFET-RN, qual a compreensão que têm os mesmos acerca da concepção de currículo em implantação nesse curso.

Assim, dos professores envolvidos na pesquisa, 03 (três) destacaram atributos que caracterizaram o Currículo do Curso na perspectiva funcionalista, enfatizando a organização dos conhecimentos de cunho pedagógico e os específicos da área, presentes na estrutura curricular, com intuito de formar o profissional do ensino para o mercado de trabalho, como demonstram as falas abaixo:

O currículo busca formar o professor profissional, com conhecimentos específicos e com carga horária significativa de conhecimentos pedagógicos de como trabalhar em sala de aula (Professor E).

A meu ver, o currículo de Geografia do CEFET-RN atende às expectativas que um currículo de licenciatura deve ser, pois abrange a área do conhecimento pedagógico e do conhecimento específico, fortalecendo desta forma a formação de um

profissional em Geografia capaz de desempenhar seu papel dentro da educação, de forma mais atuante, e comprometido não só com a Geografia como também com a educação (Professor A).

Os professores atribuem um significado ao Currículo voltado para a formação profissional do futuro docente, o que talvez, além das influências das Diretrizes para a Formação, do Ministério de Educação, reflita também a herança cultural de quase um século de atuação do CEFET–RN no ensino profissional. Em relação, ao primeiro aspecto, a pesquisa evidenciou que o Currículo proposto para a Licenciatura em Geografia dessa Instituição encontra-se fundamentado nas Diretrizes Oficiais de Formação de Professores, conforme abordam os docentes, ao serem questionados sobre a temática. Estes foram unânimes em responder que o projeto de curso seguiu as orientações dessas Diretrizes, a exemplo dos professores, que assim se pronunciaram:

Sim. A estrutura do curso não desconhece as possibilidades de formação abertas pela LDB, flexibilidade das estruturas curriculares e as diretrizes de formação (Professor B).

Sim. O projeto de curso encontra-se de acordo com as diretrizes do MEC porque para aprovação do curso é necessário atender a essas diretrizes (Professor D).

Na sua fala, o professor D denuncia a luta que se dá no campo da definição do Currículo de Formação de Professores, em que há correlação de forças entre as partes envolvidas, direta ou indiretamente, o que implica enxergar as limitações e as possibilidades das instituições formadoras e dos professores, no que diz respeito à definição dos rumos

de sua formação.

Com relação ao segundo aspecto – influência da cultura institucional profissionalizante, quase centenária – no significado do Currículo atribuído pelos professores, vale destacar que as mudanças de espaços físicos acontecem rapidamente e de forma simples, enquanto as mudanças na cultura organizacional são lentas e requerem tempo porque implicam valores, concepções de mundo, de hábitos e de atitudes. As primeiras não são não suficientes, se não se considerar a cultura existente. Relativamente a esse aspecto, Teixeira (2002, p. 29) explica que

A mudança vai muito além de modernização, portanto o processo de mudança não pode ser visto separado da cultura existente, uma vez que essa influencia e determina a forma e o grau possível da mudança na organização. Assim, o grande desafio não devem ser as mudanças tecnológicas, mas a mudança das pessoas e da cultura organizacional, renovando valores, pois quanto mais forte a cultura, mais profunda essa influência.

Isso é visível nas discussões sobre a definição da concepção curricular do curso de licenciatura em Geografia, em que se estabeleceu uma tensão entre o currículo por competência (proposto nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores do Ministério da Educação), a forma de organização curricular disciplinar-hegemônica e conseqüentemente, as experiências acumuladas pelos docentes nesse tipo de organização de currículo.

Ainda, analisando a concepção que têm os professores da licenciatura de Geografia acerca do currículo proposto, constata-se que 02 (dois) professores entendem o currículo na perspectiva sociológica,

marcado pela multirreferencialidade discutida por Burnham (1993), como alegaram os professores:

No currículo, o conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser abordado como processo com base nos princípios da inter-relação, interdependências entre os aspectos diversos da educação e da sociedade estratificada, ocorrendo o processo de formação do cidadão e a formação profissional como consequência (Professor B).

O currículo integra os princípios da transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, integração homem/natureza, cidadão-profissionalização (Professor F).

Nas falas dos professores percebe-se o enfoque sociológico do currículo em que a formação acontece por meio da reflexão acerca do papel da educação em estreita relação com a sociedade e pelas inter-relações de conhecimentos e de pessoas, acarretando o crescimento pessoal e profissional. O currículo nessa perspectiva se propõe a resgatar a compreensão dos fenômenos sociais de forma mais globalizadora, articulando as partes com o todo numa relação de interdependência e complementaridade.

Nessa perspectiva, os 02 (dois) professores enfatizam que o Currículo em estudo contempla os princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Segundo Santomé (1998), o termo interdisciplinaridade encontra-se ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e à esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentalizada, devido ao forte peso da cultura do Positivismo, com ênfase na precisão, acarretando modelos de metodologia e de ensino e favorecendo a caminhada em direções

disciplinares mais reducionistas. No modelo disciplinar, cada especialidade do saber assume total independência, o que, para o autor, significa um ganho nos níveis de precisão; embora, em geral, ocorra uma perda nas questões de sua relevância. Para esse autor, a “interdisciplinaridade” constitui um mecanismo para a transdisciplinaridade, em que a inter-relação entre os diferentes saberes pode ser o caminho para uma possível compreensão de determinados contextos de complexidade.

Compreende-se, entretanto, que as questões curriculares não se encerram na organização do conhecimento em si, ou em suas múltiplas relações, mas tem estreito vínculo com a organização socioeconômica e política da sociedade, o que implica nas discussões sobre currículo considerar indagações tais como: qual o papel da escola e do conhecimento na sociedade estratificada? Qual o perfil de sujeito que se quer formar, e para quê? Como está organizado o conhecimento, e quem são os que exercem maior poder de decisão na definição das políticas de formação, e conseqüentemente do currículo prescrito?

Com relação, ainda, a concepção dos professores envolvidos nessa pesquisa acerca do Currículo de Geografia implantado, registra-se que um dos professores não respondeu à questão, o que se pode, inferir-se que tenha sido por falta de compreensão conceitual sobre o Currículo, ou mesmo por haver preferido não se posicionar a respeito.

Acredita-se, que as diferentes concepções de currículo e os posicionamentos dos professores refletem a atualidade da discussão do conceito de campo curricular, na perspectiva abordada por Bourdieu (1997), em que ocorrem forças de lutas para conservar ou transformar a

realidade e em que os sujeitos vão sistematizando os conceitos paulatinamente no processo de construção individual e coletivo, nos procedimentos de reorganização institucional e dos conteúdos que lhes são significativos, bem como tomando diferentes posições políticas frente aos processos decisórios.

4.3 A estrutura do currículo proposto para o curso de geografia do CEFET–RN

O Projeto do Curso da Licenciatura em Geografia foi concebido por um grupo de doze professores das diferentes áreas do ensino médio, escolhidos por considerar que esse Curso se encontrava diretamente voltado à formação de professores para atuar nesse nível de ensino e também por se vislumbrar a interdisciplinaridade como um dos princípios do currículo.

O grupo sistematizava as discussões, as idéias, os estudos dos referenciais teórico-metodológicos, as análises das Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas de outras instituições de ensino e, em seguida, debatia com os demais professores do ensino médio do CEFET–RN, o que de certa forma caracterizava um envolvimento dos professores, de maneira geral, com a elaboração do Currículo em discussão.

No entanto, quando questionados sobre a sua participação na elaboração do Projeto de Curso, 50% dos professores diretamente envolvidos na pesquisa responderam que não participaram das discussões sobre qual deveria ser a concepção de Currículo mais adequada para nortear a elaboração do Curso; 33% disseram que

participaram com pouca expressividade; e 17% responderam que participaram ativamente.

Alguns professores justificaram não haver participado da concepção do projeto de curso, mas da implementação, pelo fato de não serem do quadro docente na época da elaboração, ou porque se encontravam envolvidos com sua capacitação profissional em cursos de mestrado ou doutorado, não havendo tempo para seu envolvimento nos trabalhos. Quanto ao grupo (33%) que afirmou ter participado de forma relativamente, ou pouco expressiva ao responder ao questionário, ressalta:

Particpei apenas como professor (Professor E).

Particpei de forma pouco expressiva, mas importante, nos diversos momentos em que o grupo a mim procurou (Professor F).

Nas falas desses docentes, verifica-se que eles não se perceberam como sujeitos participantes do processo de elaboração da proposta de Curso, delegando tal responsabilidade ao grupo de sistematização. Expressaram esse sentimento como se reconhecessem ser pouco relevante a participação do professor nos processos de decisões. Parecem confirmar com essa atitude a relação de poder verticalizada, que sempre esteve permeando a direção dada à educação brasileira; em especial, ao papel do professor, dificultando o processo de profissionalização docente, que se inicia com o resgate de sua identidade como categoria profissional com capacidade de analisar criticamente a conjuntura e agir coerentemente com os princípios éticos e políticos que permeiam a sua prática social e profissional.

Dessa maneira, necessário se faz que as instituições formadoras possam desencadear continuamente um processo de reflexão acerca do currículo trabalhado com o intuito de engajar a equipe docente, discente e demais profissionais da comunidade acadêmica, mantendo permanentemente o diálogo entre o pensar e o fazer pedagógico e contribuindo para a construção da identidade da instituição e do professor. Vale lembrar que a LDB (Lei 9.394/96) destaca a necessidade do corpo docente participar diretamente da elaboração do Projeto Político–Pedagógico.

De acordo com o Projeto de Curso da Licenciatura em Geografia do CEFET–RN (2002), a estrutura curricular do curso apresenta a organização dos conhecimentos em duas bases: a Base Científica Tecnológica Geral e a Base Científica Tecnológica Específica.

A primeira constitui o agrupamento dos conhecimentos científicos de caráter humanístico e pedagógico, considerados indispensáveis à formação global do professor. De acordo com o Projeto de Curso, busca-se romper com o distanciamento entre o saber pedagógico e o saber específico da área de conhecimento, propiciando uma fundamentação do saber pedagógico articulada com os conhecimentos específicos da área, considerados necessários à transposição didático-pedagógica, em sala de aula, pelo professor.

Um aspecto que merece ser enfatizado nas colocações feitas pelos professores, em relação à estrutura curricular, é o fato de que estes parecem atribuir importância aos conhecimentos de cunho pedagógico no processo de formação docente, como se percebe nas falas que seguem:

A estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena do CEFET–RN se encontra organizada em uma estrutura adequada com conhecimentos necessários à formação de um professor, inclusive contemplando a parte pedagógica com uma carga horária significativa (Professor C).

A estrutura curricular do curso de licenciatura em Geografia procura atender à formação do professor no atual momento. Está composto de conhecimentos específicos, conhecimento de cunho pedagógico e da prática profissional (Professor E).

Quanto a esse aspecto, é bom lembrar que, em geral, na organização curricular dos cursos, a formação pedagógica nas diversas licenciaturas acontece de forma restrita, como um apêndice da formação, ocorrendo a primazia dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento. Para Lopes (1999) e Apple (2005), essa dicotomia tem marcado as discussões na definição do currículo de formação de professores, e estes autores advertem que discutir o currículo de formação implica considerar não só as questões técnicas, mas principalmente questões éticas e políticas.

Na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia, há uma intenção de romper com essa dicotomia entre a formação pedagógica e a específica, pois, em torno da base geral científica, se articulam dois núcleos de conhecimento: o núcleo contextual e o núcleo estrutural. Naquele englobam-se os fundamentos sociológicos, filosóficos, econômicos e legais da educação; as políticas educacionais e a gestão escolar; Arte e Educação, Didática aplicada; Educação para Alunos Especiais; Astronomia Observacional; Métodos e Técnica de

ensino e Pedagogia de Projetos. No segundo núcleo (estrutural), são articulados os conhecimentos de cunho instrumental, como Leitura e Produção de Textos I e II; Informática Básica; Informática Aplicada; Instrumentos Tecnológicos e a Educação e Metodologia do Trabalho Científico.

Ainda articulada com a Base Científica Geral, encontra-se a Base Científica Específica, em que estão organizados, também em módulos, os conhecimentos específicos da Geografia, como: Fundamentos da Geografia, Geografia da população, Geografia Rural e Urbana, Geografia do Rio Grande do Norte, Geografia do Brasil, Geografia e Tecnologia, dentre outros.

Vale destacar que essa Base Científica Específica encontra-se também subdividida em dois recortes: o recorte ampliador do conhecimento e o recorte articulador. O recorte ampliador abrange os conhecimentos específicos de Geografia; o articulador encontra-se constituído de conhecimentos de outras áreas, como Química Geral, Física Geral, Ecologia e História das sociedades, que existem para facilitar o diálogo entre a Geografia e os outros campos de conhecimentos afins.

Na estrutura curricular do Curso, alguns módulos de conhecimentos procuram atender às preocupações postas na agenda de governo, no que diz respeito às políticas educacionais atuais, como, por exemplo, a Educação Inclusiva, no módulo de Educação para Alunos Especiais, o que, segundo os estudantes e a Coordenadora do Curso, tem representado um diferencial no Currículo, despertando a sensibilidade dos futuros professores para as dificuldades e

possibilidades de se trabalhar em sala de aula com essa clientela. Os módulos de Arte e Educação e Antropologia procuram fundamentar os estudantes quanto aos princípios estéticos, éticos e políticos, que embasam o Currículo do Ensino Médio.

Percebe-se que, apesar do esforço de se conceber o Currículo numa dimensão mais ampla, a organização da estrutura curricular encontra-se destoante dos princípios curriculares, ou seja: nestes, busca-se uma abordagem globalizante dos conhecimentos; na estrutura curricular, os conteúdos encontram-se de maneira fragmentada e compartimentalizada em bases, núcleos e, por conseguinte, em módulos (anexo A).

E mais ainda: em consulta ao Projeto de Curso, constatou-se que não existe a preocupação com pré-requisitos entre os conhecimentos abordados, em que os conteúdos de cunho pedagógico são trabalhados concomitantemente aos conhecimentos gerais e aos específicos, o que demonstra uma busca pelo princípio da interdisciplinaridade.

Ressalve-se, por fim, que, na estrutura do Curso, o componente curricular Prática Profissional encontra-se colocado como eixo articulador do Currículo, estando composto das atividades de pesquisa, extensão e ensino (Estágio Supervisionado). Esse componente foi instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação e, como já foi dito anteriormente, consiste numa das dimensões do objeto de estudo ora realizado, por se constituir componente inovador da formação e por lhe serem atribuídas às possibilidades de articular as dimensões teórica e prática da formação inicial de professores.

Assim, de maneira geral, o Currículo da Licenciatura em Geografia do CEFET–RN apresenta alguns aspectos inovadores, embora se percebam as marcas da contradição do processo e da conjuntura atual, em que se tenta conciliar as vertentes pedagógicas mais progressistas com as de cunho conservador, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores.

Do ponto de vista teórico-pedagógico, as Diretrizes apresentam um direcionamento, de certa forma, coerente com as expectativas das representações de classes, pois se propõem dinamizar a formação, articular melhor a teoria e a prática, embora, do ponto de vista político, se possa considerá-las conservadoras e neoliberais, pelo fato de adequarem a formação docente aos interesses do poder estabelecido.

4.4 Prática profissional: componente curricular nos cursos de formação docente

O discurso pedagógico dos anos de 1990 aborda a discussão da prática profissional em duas dimensões: uma primeira significando o exercício da ação docente, e a outra relacionada ao componente curricular entendido como o conjunto de conhecimento, estratégia e técnicas aprendidas no processo de formação nas instituições oficiais de ensino. As contribuições de Buriolla (2001), Tardif (2002), Ramalho (2003) e Pimenta (2004) enfatizam a compreensão de que as duas dimensões ou significados atribuídos à prática profissional são processos inseparáveis com implicação mútua.

4.4.1 Prática Profissional: Exercício da Ação Docente

Discutir a prática profissional como exercício da profissão de professor implica situá-la numa discussão conceitual no campo epistemológico, político e ideológico da formação e em especial do próprio termo, pois este, ao longo da história, tem sido usado com diferentes significados e entendimentos.

Para Tardif (2002), a questão da epistemologia da prática profissional se encontra no cerne do Movimento da Profissionalização do Ensino e dos Professores³¹, um contexto paradoxal, uma vez que se exigia um profissionalismo dos professores num momento em que o profissionalismo e todas as profissões de destaque (Medicina, Engenharia, Direito) atravessavam um período de crise profunda. O movimento da profissionalização no campo da Educação pode ser definido, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, assim como da formação para o magistério.

Ramalho (2003), citando Braslavsky (1999), diz que, no contexto da América Latina, a convocatória a um processo de profissionalização docente se deve à constatação da existência de um processo de desprofissionalização, pois o professor é pensado como um consumidor de conhecimentos científicos, ocorrendo sua desprofissionalização técnica, atrelada a uma desvalorização do seu trabalho. No Brasil, a partir dessa concepção, emerge um modelo formativo híbrido fundamentado no Racionalismo Técnico e na

³¹ Para Tardif (2002) a profissionalização do ensino e docente consiste no movimento que surgiu nos Estados Unidos durante as décadas de 1980 e 1990, e que lança um forte apelo aos pesquisadores universitários da área da Educação, para construir um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino.

formação academicista tradicional.

Nesse modelo de formação, o professor é um mero executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas. Assim, a discussão sobre o componente curricular Prática Profissional acontece num contexto em que o debate sobre o processo de profissionalização do professor toma um novo impulso, devido aos novos desafios que lhe são postos para atuar como profissional da educação.

A questão da construção de um referencial para se compreender o professor como profissional, segundo Ramalho (2003), é complexa, pois se encontra mediada por diversas variáveis do contexto, como a massificação, a desvalorização e as diversas interferências dos pais, do Estado e dos administradores ao trabalho do professor. O processo de profissionalização, na realidade, busca superar a inércia intelectual, social e política da atividade docente. Nesses termos, ainda citando Enguita (2001), a autora destaca:

A profissionalização é mais que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos subordinados. [...] Para os professores uma nova visão de profissionalização se faz necessária, ao considerar a natureza social e educativa do trabalho. Pois o professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão (RAMALHO, 2003, p.39).

Corroborando com essa discussão, Pimenta (2004) enfatiza que *profissão* e a *profissionalização* referem-se às características e modos de

se exercer uma determinada atividade e às condições objetivas do seu exercício da profissão, bem como aos requisitos necessários para nela se ingressar.

Nesse sentido, Tardif (2002) defende que, em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados pelas instituições formadoras, que lhes conferem o título de profissional, embora, às vezes, esses conteúdos não sejam suficientes para responder às situações do cotidiano. Aliás, a epistemologia da Prática Profissional, segundo este autor, consiste no estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as tarefas. Para Tardif,

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...] O que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 113).

A subjetividade do professor como indivíduo e sujeito da escola, porém, também deve ser levada em consideração nas pesquisas sobre sua formação, uma vez que esses fatores – individualidade e subjetividade do professor – revelam uma prática de sala de aula que lhe é própria, revestida de saberes construídos, que se refletem em sua atividade prática. Por isso, os saberes profissionais são variados e heterogêneos, pois os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos, para cuja consecução não são exigidos os mesmos tipos de conhecimento e de competência.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) chama atenção para não se confundir os saberes da prática com os conhecimentos profissionais transmitidos no âmbito da formação universitária. Aqueles são os saberes construídos na ação da profissão, enquanto estes são adquiridos durante a formação nas Universidades. Para Santos (2001, p.55), os saberes práticos ou das experiências é um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito, sobre o qual as pessoas nem sabem verbalizar, mas que está presente nas respostas que dão às diferentes situações da vida profissional.

Para Buriolla (2002), no campo político, a prática profissional deve ser entendida enquanto prática de uma profissão, que se realiza no contexto histórico-social determinado pelas relações de produção, por elementos estruturais e pela prática política, pois, no conjunto das profissões, as características de cada uma vão estabelecendo os seus limites e as suas possibilidades.

Na concepção desta autora, a referência básica da atuação na prática profissional é o homem concebido como um ser histórico em uma realidade em que as relações emergem, principalmente, da correlação de forças determinada pela dinâmica da realidade social.

No que se refere à profissão docente, o professor é um profissional do humano, que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da Sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma

comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a Sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004, p.88).

A docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor, pois a identidade docente é construída ao longo de sua trajetória como profissional do Magistério, ou seja, no processo de sua formação, sendo consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. A base da identidade da profissão docente ocorre assim nos espaços de formação. É nestes que o futuro profissional docente vivencia contextos das condições objetivas em que se realizará o exercício da prática profissional. Muitas vezes esses espaços são marcados por situações de desgastes, cansaço e desilusão dos profissionais da educação e por problemas sociais, cuja solução está distante de sua área de atuação. Fischmann (1994), citado por Pimenta e Lima (2004, p.65), afirma que:

A nossa identidade se constrói a partir da inserção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos. [...] O corpo docente ganhará sua identidade – marca peculiar – no exercício competente de seu ofício, com espírito alerta da crítica para a construção conjunta da sociedade de/para todos.

A identidade se constrói realmente não só a partir do significado social e político da profissão, mas também a partir da revisão constante dos significados sociais desta, e do confronto entre as teorias e as práticas e do significado atribuído por cada professor, enquanto ator e autor uma sociedade estratificada, com extrema concentração de renda.

No campo ideológico, do ponto de vista do Estado, a prática profissional vinculada ao discurso da pedagogia das competências aparece como uma estratégia para se viabilizar uma formação adequada aos professores do século XXI, por se constituir um mecanismo para o estabelecimento de uma estreita articulação entre teoria e prática, embora se priorizem, paradoxalmente, os aspectos práticos e os conteúdos do saber cotidiano do professor.

O discurso ideológico, aliás, acarreta uma espécie de denúncia de que a formação dada pelas Universidades, fundamentada na pesquisa educacional, tem priorizado o aporte teórico, resultando em dificuldades para o professor iniciante, uma vez que o que se estuda na teoria não corresponde à prática vivenciada nas escolas.

Para Scalcon (2005), a atual tendência pragmática que permeia a educação do século XXI, termina por secundarizar o papel da escola e dos conteúdos, por meio de inserção de temas transversais, importantes para a vida humana, mas que são tratados em momentos precisos, e programados, sem uma fecunda análise e introjetados na ação didático-pedagógica do professor enquanto mediador das relações sociais.

Dessa maneira, discutir a prática profissional docente enquanto exercício da ação remete à complexidade das relações políticas e ideológicas que constituem a educação, tanto no sentido amplo quanto no restrito, ou seja, implica atuar, construir e reconstruir-se, ser professor nos campos individual e coletivo.

4.4.2 Prática profissional: Componente Curricular

A Prática Profissional como componente curricular nos Cursos de Formação de Professores emerge, desde suas origens, relacionada ao Estágio Curricular. Para melhor se compreender o seu desenvolvimento nos currículos de formação docente, procurar-se-á situar em diferentes momentos da história dos Cursos de Formação, a partir da década de 1930 até 1946, passando pelas décadas de 1970 e 1980, até à década de 1990. Nesses diferentes momentos, ocorre variação do conceito de Prática Profissional vinculada às mudanças de legislação desses Cursos. Em 1930, no contexto das então Escolas Normais, o componente curricular Prática Profissional é colocado como uma disciplina que seria realizada nas escolas regulares, visando à aquisição de técnicas metodológicas e métodos de ensino, com duração de uma semana e meia. Essa configuração fazia com que a Prática Profissional fosse entendida como Estágio de Ensino.

Aliava-se a essa disciplina a Prática Pedagógica, considerada também disciplina de cunho teórico que constava nas Escolas Normais. Destaca-se, entretanto, que essa configuração não acontecia no mesmo formato em todos os estados brasileiros, pois cada estado tinha uma concepção diferente. Assim, no Ceará, a Prática Profissional (conhecida atualmente como “Estágio de Ensino”) acontecia de maneira obrigatória, uma vez por semana. No Maranhão, essa disciplina se dava sob a forma de regência, aulas-modelos, preparação e crítica de planos de aula, trabalhos de escrituração e administração escolar, organização de testes e excursões. E como disciplina de cunho teórico, havia Didática e Metodologia Geral e Especial. Segundo Pimenta (1995), no estado do Rio Grande do Norte, Prática de Ensino, Metodologia Geral

e Metodologia Especial eram disciplinas obrigatórias.

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal (o Decreto-Lei 8530/46) acabou com essa diferenciação da formação de professores nos Estados brasileiros. De acordo com essa Lei, o Ensino Normal foi dividido em dois Ciclos: o primeiro, de nível secundário, com duração de quatro anos, destina-se a formar professores para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, denominado na época de Ensino Primário. E o segundo Ciclo, com três anos, direciona-se à formação de professores primários de Nível Colegial. Nesse novo contexto, foi instituída a disciplina Metodologia do Ensino Primário, no segundo/terceiro períodos, e o que até então era Prática Profissional foi transformada na disciplina Didática e Prática de Ensino, no terceiro ano do Curso.

A partir de 1960, segundo Pimenta (1995), quando a mulher começou a ter necessidade de completar a renda familiar, o magistério foi prioridade para o sexo feminino, por se coadunar com o trabalho doméstico. Nesse contexto, o magistério não foi considerado profissão, o que levou a se refletir sobre a concepção de Prática Profissional, entendida como reprodução e exercícios dos modelos por meio da prática de ensino, ocorrendo o distanciamento entre a teoria e a realidade.

Em 1970, a Lei 5.692/71, período de governos autoritários, transformou o Ensino Normal em uma das habilitações do então 2º Grau, de caráter profissionalizante obrigatório. A Prática Profissional (recebendo a denominação de Prática de Ensino) passou a ser considerada o Estágio Supervisionado, a ser realizado nas escolas

oficiais de ensino, por meio da observação. Esse novo formato regulamentado pelo Parecer 349/72 deixa explícita a relação entre a Didática, entendida como teoria prescrita da prática, e o Estágio Supervisionado, entendido como sendo a prática. Para Candau (1986) apud Pimenta (1995), essa Lei reforça a dissociação entre teoria e prática. A referida autora nega essa dicotomia e defende a visão de unidade entre teoria e prática, entendida como não sendo única identidade, mas relação recíproca e simultânea de autonomia e dependência.

Nos anos 80, os professores articulam dois movimentos nacionais encampados pela ANPED E ANDES: o de revitalização do Ensino Normal e o de reformulação dos Cursos de Pedagogia. Desses movimentos, resultou, segundo Pimenta (1995), a publicação da Lei 7.044/82. Daí, então, várias propostas assumem a indissociabilidade entre teoria e prática no Estágio Supervisionado.

Na década de 1990, a Prática Profissional emerge como componente Curricular no cenário das discussões sobre Currículo, primeiramente nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 01/99, Parecer CNE/CP nº 09/2001 e Parecer CNE/CP nº 21/2001); depois, estendendo-se o emprego do termo para a educação profissional de nível técnico e tecnológico. Nas Diretrizes, justifica-se o emprego do termo por se constituir componente curricular articulador das dimensões teóricas e práticas do processo de formação inicial, articulando as atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino desde o início do curso, embora não se perceba clareza em relação à sua operacionalização.

Nessas Diretrizes, a Prática Profissional assume uma concepção de componente curricular, o que “implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional”.

A concepção de Prática enquanto componente curricular nos Cursos de Formação de Professores é justificada nas Diretrizes de Formação como uma maneira de superar a concepção dominante, que segmenta o Curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula, e o outro, as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. O segundo pólo, por sua vez, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática (PARECER CNE/CP 09/2001, p.45).

A Prática Profissional como componente curricular, como foi mencionado anteriormente, teoricamente assume a função de eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, perpassando por diferentes atividades desde o início do Curso de formação docente. Entretanto, as próprias Diretrizes dicotomizam essas dimensões, especialmente no Parecer CNE/CP 21/2001, que trata da duração e carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, do Curso de Licenciatura plena.

Esse Parecer discute o componente Prática Profissional, não

mais usando essa terminologia, mas, sim, Prática de Ensino, uma vez que “a prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino”. E a expressão prática profissional passou a ser entendido no Parecer CNE/CP 21/2001 enquanto exercício da ação docente.

Nesse sentido, a Prática de Ensino, como componente curricular, envolve diferentes formas de ser realizada, tais como: seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas técnicas, eventos culturais e comunitários, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino e relatórios de pesquisas, entre outras atividades. Para tanto, destinam-se 400 (quatrocentas) horas para a realização dessas atividades, 200 (duzentas) para a atividades científico-culturais e 400 (quatrocentas), para a realização do Estágio.

Vale salientar que o Parecer reconhece, teoricamente, a necessidade de unir as dimensões teórica e prática na formação de professores, como coloca textualmente,

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo, em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente (BRASIL, Parecer CNE/CP 21/2001, p. 6).

A dicotomização da teoria e prática se evidencia, ainda, na

distribuição da carga horária destinada à prática e outra, de 1.800 (mil e oitocentas) horas do trabalho acadêmico que inclui o ensino presencial exigidos pelas Diretrizes, sob a alegação de se atingir o padrão de qualidade na formação docente. O Estágio Supervisionado também é entendido nesse Parecer como um outro componente curricular obrigatório nos Cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, podem-se compreender as contradições das Diretrizes ao estabelecer a relação entre teoria e prática no âmbito da formação profissional do professor. Essa proposta torna-se utópica, ou, no mínimo ideológica, uma vez que a organização do trabalho no sistema capitalista se funda na separação entre os que pensam os processos e os que executam.

4.4.3 A Estrutura Organizacional do Componente Prática Profissional na Licenciatura de Geografia do CEFET-RN: Pesquisa, Extensão e Estágio

No Currículo do Curso de Geografia do CEFET-RN, o componente Prática Profissional é percebido pelos próprios professores como estando estruturado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e se constitui em um componente curricular inovador, por articular os aspectos teóricos com os da prática, o que se percebe na fala abaixo:

No curso como diz as diretrizes existe a Prática profissional, envolvendo as atividades de pesquisa e o estágio que passou a acontecer na metade do curso. A prática profissional faz o aluno vivenciar fora da escola as teorias estudadas (Professor E).

Nesse pronunciamento, parecem não ser claras para o professor as implicações conceituais da relação teoria e prática nos cursos de formação, pois, apesar de mencionar a importância do componente Prática Profissional nesse processo, o conceito apresenta a teoria precedendo a prática.

O componente curricular Prática Profissional na Licenciatura de Geografia do CEFET-RN, em seu referencial teórico-metodológico, fundamenta-se na concepção de prática profissional enquanto exercício da profissão, destacando seu caráter histórico-social e político, ou seja, sua dimensão enquanto prática social, com especificidades do exercício docente, bem como sua dimensão política, com possibilidades e limitações de intervenção no contexto social, tanto para reproduzir quanto para transformá-lo.

Toda ação profissional realiza-se no contexto sócio-histórico determinado pelas relações de produção, por elementos estruturais da realidade e pela prática política. Nessa medida, ela é uma dimensão da prática social [...] apontando duas questões que devem ser ponderadas: primeira, as práticas profissionais variam de acordo com cada profissão; existem diferenças na execução dessas práticas, em razão das diferenças das profissões. Deste modo, elas não podem ser estudadas como um conjunto, mas em suas especificidades, porque as características de cada profissão vão estabelecer os limites e as possibilidades de cada uma e segundo, todas essas práticas, consideradas profissionais, são práticas políticas, porque se direcionam para determinados fins e todas elas têm uma dimensão de poder que lhes é inerente (CENTRO..., 2001, p. 2).

No Curso da Licenciatura em Geografia do CEFET-RN, o componente curricular “Prática Profissional” segue as orientações da

Resolução CNE 1/1999, que antecedeu a Resolução CNE/CP 2/2002, envolvendo as atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino (Estágio Supervisionado), contabilizando um total de 800h/a (oitocentas horas-aula). A configuração dada a esse componente curricular encontra-se no contexto em que se discute a relação teoria e prática na formação de professores. Nesse sentido, esse componente no Currículo do Curso ora discutido tem como objetivos:

- Propiciar momentos de articulação de diferentes atividades teórico-metodológicas no Curso de Licenciatura, de maneira que os alunos possam realizar transposição dos conhecimentos estudados em sala de aula para as práticas observadas e realizadas no contexto dos sistemas de ensino.
- Articular as atividades de Pesquisa, Extensão e Estágio Supervisionado no processo de formação docente.

Em atenção a tais objetivos, as atividades de Pesquisa, de Extensão e de Ensino (Estágio Supervisionado) foram organizadas com 400 (quatrocentas horas) e 400 (quatrocentas horas), o mesmo acontecendo com as de Estágio Supervisionado de Ensino. Observa-se que a carga horária destinada a Pesquisa e Extensão torna-se inferior à destinada ao Estágio Supervisionado de Ensino, conforme se apresenta na Resolução.

No Documento Norteador das Ações da Prática Profissional (2001) do Curso de Licenciatura em estudo, as atividades de Pesquisa encontram-se concebidas como um procedimento que induz à reflexão, sendo algo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir

novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. Dessa forma, a Pesquisa passa a ser um procedimento formal, que requer o pensar e repensar sobre a ciência e a produção científica.

A Pesquisa no Curso de Licenciatura em Geografia é concebida como um procedimento para o estudo e diagnóstico das dificuldades e possibilidades apresentadas no contexto educacional. Neste sentido, o documento que norteia as ações destaca que esse procedimento, no Curso de Geografia encontra-se ancorado nas contribuições de Demo (2000) e tem como objetivo contribuir para a formação de uma consciência crítica das variáveis que interferem no fazer pedagógico docente em suas diferentes dimensões. Entretanto, nesse documento, observam-se as dificuldades de se articularem, mesmo no campo teórico, as atividades de Pesquisa e Extensão ao Estágio Curricular Supervisionado, não estando claro de que maneira e quando ocorre essa articulação via Projeto de Iniciação Científica.

Para Demo (2000) citado no documento:

A pesquisa deve assumir na educação um espaço de reconstrução permanente do próprio ato de educar que engloba o questionamento reconstitutivo da relação teoria e prática qualidade formal e política, inovação e ética. Porém, do ponto de vista da ética, essa jamais pode se reduzir à formação de sujeitos para a competitividade e do ponto de vista da inovação, trata-se do conhecimento crítico e criativo que aproxima o conhecer e intervir, “porque o conhecer é a forma mais competente de intervir”. Assim a pesquisa na formação de professores incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria investida de cunho político; não devendo ser reduzida a uma simples atividade acadêmica (CENTRO..., 2001, p 12).

Vale destacar a discordância de concepção de pesquisa presente no Currículo de Licenciatura em Geografia do CEFET-RN, referenciada por este autor, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, as quais, ao definir os princípios norteadores da preparação para o exercício profissional docente, enfatizam:

[...] III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002).

Nessa Resolução, dá-se uma ênfase na dimensão técnica da pesquisa, que visa à aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao desempenho de sala de aula. Concordando com Veiga (2002), esse tipo de abordagem encontra-se coerente com a política oficial de formação inicial docente, que em última instância, visa a formar o professor tecnólogo do ensino, em detrimento da formação de um profissional com capacidade crítica, reflexiva do seu fazer pedagógico e comprometido com as transformações sociais.

Segundo Veiga (2002) o professor tecnólogo do ensino define-se mediante a lógica do poder constituído, sua formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional e sua ação situa-se no plano dos meios e estratégias de ensino com vista à eficácia na execução dos objetivos escolares, ou seja, o ensino encontra-se intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada

e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica.

Fundamentado nas contribuições de Lakatos (2001) e Barrass (1991), o documento que norteia as atividades da prática profissional (2001) faz referência ao planejamento da pesquisa, que requer certo domínio do assunto a ser investigado e que precisa ser discutido coletivamente com todos. Na Licenciatura em Geografia, por exemplo, as atividades de iniciação científica têm contemplado a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, objetivando “contribuir para a formação de uma consciência crítica ou um espírito pesquisador, consistindo, portanto, num estímulo para construção da escola moderna holística na busca do conhecimento com consciência”.

Neste sentido, os alunos da Licenciatura em Geografia começam o processo de iniciação científica no primeiro semestre do Curso, sendo orientados para a elaboração do Projeto de Pesquisa, pelo professor do módulo de Metodologia do Conhecimento Científico. O término da elaboração desse Projeto dá-se em dois semestres, resultando em um relatório de pesquisa científica, subsídio para a elaboração da monografia de término do Curso. Além dos projetos de iniciação de pesquisa, o documento prevê elaboração e publicação de artigos científicos pelos alunos, sob orientação dos professores dos diferentes módulos de conhecimento, bem como participação em eventos científicos e culturais.

A atividade de Extensão, por sua vez, segundo o documento analisado, consiste num processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa, sendo concebida enquanto ação

mediadora da transformação da prática docente, uma vez que possibilita a interação entre a instituição formadora e a Sociedade, constituindo mecanismos de intervenção no meio social. Dessa forma, destaca o documento:

Nas licenciaturas do CEFET-RN pretende-se que a extensão ocorra em forma de prestação de serviços à comunidade, sendo sistematizada a partir da elaboração e execução do projeto no quinto semestre do curso, sob a coordenação do professores, do Núcleo Pedagógico e da Diretoria Empresarias e Comunitárias (CENTRO..., 2001, p. 6).

Esse documento conceitua “Projeto de Extensão” como sendo ações permanentes ligadas ao Ensino e à Pesquisa, com duração mínima de 52 (cinquenta e duas) horas. Nesse sentido, a Extensão tem como objetivos propiciar aos alunos em formação uma análise da realidade social e educacional à luz da teoria estudada em sala de aula, bem como beneficiar a comunidade local por meio de ações sistematizadas em projetos de Extensão, ou seja, dá retorno ao social por meio de intervenções educacionais, envolvendo diferentes ações, tais como:

- Elaboração de *softwares* educativos, dentro de um programa de técnicas e métodos de ensino, nas áreas específicas para o ensino fundamental e médio;
- Realização de ciclos de palestras sobre o ensino na área em formação e de oficinas didático-pedagógicas nas escolas de Educação Básica;
- Participação em trabalhos de reconhecimentos, levantamentos, estudos e pesquisas sobre a cartografia e hidrografia locais,

assim como na caracterização física do meio ambiente e das áreas turísticas e no planejamento regional e urbano;

- Realização de pesquisa, em conjunto com o profissional bacharel em Geografia, acerca da caracterização do meio físico, nos planos de recuperação de áreas degradadas;
- Orientação de pesquisas sobre o uso que as populações fazem da terra e sobre aquilo que ensinam, na tentativa de compreender os processos relativos à ocupação humana da terra;
- Desenvolvimento de projeto para treinamento de professores do Ensino Médio e Fundamental, com intenção de aperfeiçoamento do Ensino;
- Em parceria com o bacharel geógrafo, realização de estudo e análise da realidade do problema do Setor Urbano, podendo culminar na elaboração de um diagnóstico das áreas de fome do Município com a apresentação de um Mapa da Fome;
- Elaboração de projeto para a criação de laboratórios didáticos, por meio de atividades interdisciplinares da Geografia e áreas afins e de atividades práticas presentes nos conteúdos programáticos do ensino médio.

A Extensão, portanto, encontra-se percebida como ferramenta importante na formação inicial de professores, contribuindo para assegurar uma formação inicial consistente e duradoura ao longo do Curso.

Quanto ao Estágio Supervisionado de Ensino, no Curso de Licenciatura em Geografia do CEFET-RN, o documento que norteia a

Prática Profissional (2001) assume a conceituação do Decreto nº 87.497, de 18/8/1982, pois o Decreto 2.208/97 diz em seu Art. 13 que são mantidas as normas referentes ao Estágio Supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei 9.394/96. Posteriormente à implementação das Licenciaturas no CEFET-RN, foi editado, no ano de 2001, o Parecer CNE/CP, nº 21/2001, que, ao tratar da carga horária dos cursos de formação docente, discorre sobre o Estágio.

Assim, no Projeto de Curso consideram-se Estágio Curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas aos estudantes pela participação em situações reais de vida e trabalho do seu meio. Esse tipo de Estágio tem como objetivos: ampliar as oportunidades para fixações de processos técnicos de elaboração e execução de práticas; e aperfeiçoar atitudes profissionais e humanísticas de relacionamento sociocultural.

O Estágio Curricular, também denominado de Estágio Supervisionado de Ensino é mecanismo para aplicar, comparar e avaliar os conhecimentos adquiridos no Curso sobre a educação, o currículo escolar e o perfil profissional, perseguindo as seguintes finalidades:

- Interagir o aluno e futuro profissional com a realidade e as circunstâncias técnico-científicas ocorrentes na Região e no País;
- Enriquecer a formação acadêmica do aluno, promovendo a interação entre os vários módulos cursados, formando assim um contexto globalizante de caráter profissional;
- Despertar no estagiário, por meio da supervisão docente e da orientação técnica profissional, as habilidades para o exercício

pleno da profissão;

- Oferecer subsídios ao CEFET-RN para revisão de currículos, atualização de metodologias de ensino, enfim, instrumentalizar o alunado como organismo capaz de oferecer respostas a problemas específicos, em nível nacional;
- Servir de instrumento que permita estimular o intercâmbio do CEFET-RN com outras instituições e com a comunidade em geral;
- Promover uma maior interação entre os alunos das Licenciaturas do CEFET-RN com o mundo do trabalho;
- Permitir uma avaliação do campo e mercado de trabalho do futuro profissional das Licenciaturas, bem como das realidades sociais, econômicas e comportamentais de sua futura classe profissional.

As finalidades do Estágio Supervisionado de Ensino parecem direcioná-lo na perspectiva instrumentalista da formação docente, ocorrendo um descompasso com os fundamentos de cunho político-pedagógico assumidas no Projeto de Curso. Nesse sentido, o Estágio se dá em duas etapas: a da Observação e Participação e a da Regência. Na primeira etapa se prevê que os alunos se familiarizem com a sala de aula e elaborem um diagnóstico da escola (campo de estágio) e da sala de aula. Na segunda etapa, o alunado desenvolve as atividades de docência em sala de aula durante três semestres consecutivos.

Em cada semestre letivo, o aluno precisa vivenciar os momentos de Estágio Supervisionado, com 100h (cem horas) distribuídas em vinte e cinco horas para a efetivação das atividades

previstas no ensino fundamental, vinte e cinco horas para o Ensino Médio e cinquenta horas para as atividades extraclases, como orientação e planejamento com o professor-orientador do Estágio, correção das atividades desenvolvidas e elaboração de relatórios dessas atividades. Por fim, o alunado entrega um relatório final do Estágio, como pré-requisito para a Conclusão de Curso aliado à Monografia.

Percebe-se que o Estágio Supervisionado de Ensino não sofreu qualquer alteração na forma tradicional, exceto em relação ao período de operacionalização e à duração. Dessa maneira, o Estágio mantém os princípios e a concepção que fundamentam a perspectiva clássica ou tradicional que sempre esteve presente nos Cursos de Formação de Professores.

Segundo Pimenta (2004), os fundamentos do Estágio Clássico ou Tradicional encontram-se ancorados numa concepção de sujeito sem conhecimento e experiência que precisa observar os professores mais experientes. Daí a institucionalização do Estágio Observacional. Em relação a essa questão, Monteiro (2001) acrescenta que essa concepção era predominante até meados do século XX, cujo objetivo era aprender a ensinar por meio da observação da prática bem sucedida de professores competentes quanto ao manejo de sala de aula.

Assim, analisando as bases curriculares do currículo da Licenciatura de Geografia, parece haver um desencontro entre os fundamentos e a operacionalização da prática profissional, mais especificamente no que diz respeito ao Estágio Supervisionado de Ensino. Enquanto esses fundamentos apontam para a condução de uma formação mais ampla e dinâmica, o formato do Estágio, na

operacionalização da prática, não consegue avançar nessa direção.

Quanto à prática profissional, existe a compreensão desta enquanto exercício da profissão, verificando-se que se reveste também do caráter pedagógico como componente curricular, o que demonstra uma certa indefinição conceitual do termo, refletindo as contradições e imprecisões dos pareceres e resoluções oficiais, que constituem as diretrizes para a organização dos cursos de formação de professores no País.

É inegável, entretanto, a importância do componente Prática Profissional para a formação do docente que vai atuar no campo profissional e para a dinamização do Currículo. Dessa maneira, mesmo considerando a mudança de cultura que se dá lenta e processualmente, as imprecisões dos termos e da legislação de formação de professores em vigor tornam imprescindível o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, no sentido de vir a compreender os fundamentos das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, em especial do componente Prática Profissional, sendo esta uma condição para se reinventar o processo da identidade própria e das necessidades do professorado.

5. O COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICA PROFISSIONAL NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CEFET-RN: o que dizem os professores e os alunos

O componente curricular Prática Profissional consiste em uma das dimensões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, instituídas pelo Ministério da Educação, no contexto da reforma educacional dos anos de 1990. Essas Diretrizes são assumidas posteriormente pelo CEFET-RN, quando da elaboração do Currículo da Licenciatura em Geografia, visando a uma melhor integração entre teoria e prática.

Assim sendo, procurou-se analisar a implementação desse componente no Currículo de Licenciatura em Geografia do CEFET-RN, a partir dos dados e informações coletadas junto ao grupo de professores e alunos diretamente envolvidos na questão, objetivando evidenciar como esses sujeitos percebem e avaliam esse processo.

Este capítulo apresenta os resultados da investigação realizada, abordando os seguintes aspectos: a) a compreensão conceitual do componente Prática Profissional, na visão de professores e alunos; b) como os sujeitos envolvidos na pesquisa percebem a estruturação desse componente, no Curso de Licenciatura em Geografia; c) variáveis que interferiram na sua operacionalização; d) as contribuições do componente em foco para a formação inicial de professores.

Nos instrumentos de pesquisa, procurou-se direcionar as questões conceituais sobre o componente curricular Prática Profissional, principalmente, para os professores, por estes terem participado diretamente do processo de elaboração do Currículo, e, para

os alunos, as questões envolvendo sua operacionalização, com enfoque na Prática Profissional.

5.1 A compreensão conceitual do componente curricular prática profissional dos professores e alunos

A discussão conceitual do termo Prática Profissional, concebido nos Cursos de Formação de Professores como componente curricular, de acordo com Tardif (2003) e Pimenta (1995), esteve com maior frequência vinculada ao exercício da ação docente em sala de aula. Segundo esta última autora, o referido termo passou a ser utilizado como instrumentalização técnica nos Cursos de Formação Docente, a partir de 1970 e 1980, articulado com as discussões sobre Estágio Supervisionado de Ensino, recebendo a denominação de Prática Pedagógica.

Atualmente, com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação Docente, nos anos noventa, é dado ao termo “prática” o adjetivo “profissional”, passando a ser utilizado nessas Diretrizes com o significado de “instrumentalização técnica da profissão docente”, no contexto das discussões sobre a dissociabilidade teoria e prática no processo de formação inicial de professores. Nesse sentido, a prática profissional passou a se constituir um eixo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001), devendo articular as atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino, que até então eram realizadas separadamente nos Cursos de Formação.

Nos documentos oficiais do MEC, entre eles o Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução 1/1999, que tratam desta temática,

não se percebe uma definição clara do que seja um conceito de Prática Profissional, nem tampouco uma maneira efetiva para a sua operacionalização.

Dessa forma, pode-se inferir que, dentro dos princípios de descentralização da reforma educacional e do princípio da autonomia, cabe às instituições que vão adotar essas Diretrizes como eixo da formação se estruturarem de acordo com suas especificidades e particularidades para a implantação desse componente nos currículos propostos para a formação docente.

Ao serem questionados sobre qual o seu entendimento sobre o conceito da Prática Profissional, evidencia-se que, da mesma forma como não existe clareza nas Diretrizes Curriculares e nem mesmo na literatura disponível sobre a formação docente, os professores da Licenciatura em Geografia do CEFET–RN que atuam diretamente com o componente Prática Profissional não têm uma definição muito clara para esse componente, sentindo, assim, dificuldades para responder ao questionamento, optando mais por realçar a importância do componente para a formação docente.

Dessa forma, constatou-se que 04 (quatro) desses sujeitos ressaltaram a importância, sua relação com o campo de atuação, numa alusão que articula teoria e prática, enquanto 02 (dois) dos professores limitaram-se a evidenciar mais a forma de organização do componente curricular no interior do CEFET–RN.

Dentre os professores que estão no primeiro grupo – os que apresentam uma compreensão do conteúdo associado à relação teoria e prática –, pode-se evidenciar o seguinte depoimento,

De fundamental importância, pois é através desta prática que os alunos terão os primeiros contatos com o seu campo de atuação, e desta forma poderão se avaliar e até mesmo avaliar o desempenho do curso relacionando-o com a realidade por eles vivida (Professor A).

Percebe-se na fala do professor uma preocupação em relacionar a prática vivenciada na instituição com o campo do trabalho, e também uma alusão ao fato de, mesmo indiretamente, haver uma coerência com a preocupação atual do Ministério da Educação quanto à estreita relação entre teoria e prática, que deve ser perseguida nos Cursos de Formação Docente, numa perspectiva de instrumentalizar o aluno para atuar no mercado de trabalho. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 009/2001 ressalta que um dos grandes problemas existentes nos Cursos de Formação Inicial de Professores consiste na dicotomia dessa relação, em que a prática tem sido apresentada sob o jugo de uma concepção restrita. Assim, enfoca o Parecer:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (BRASIL, PARECER CNP/CP 009/2001, p.18).

O documento, portanto, aponta para a necessidade de superação desse paradigma de formação polarizado, colocando como proposição a concepção de prática como componente curricular que envolva as atividades de estágio, numa perspectiva de uma prática reflexiva, articulando as atividades de Pesquisa e Extensão. Nesse direcionamento, ocorre o embricamento dos conhecimentos adquiridos e das experiências vivenciadas pelos alunos no processo de formação. Esse documento, que propõe uma formação unificada a partir da concepção de prática como componente curricular, assim destaca:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, PARECER CNE/CP 009/2001, p.18).

A preocupação com a articulação da teoria com a realidade vivenciada nos sistemas de ensino, portanto, está presente tanto no discurso do MEC quanto nas falas de uma parte dos professores envolvidos na pesquisa, conforme elucidam as palavras do professor F, ao tratar da importância da prática profissional: “É relevante na articulação entre teoria e prática”.

Concorda-se com o posicionamento do professor, reconhecendo-se que essa questão é extremamente atual e que ela sempre esteve presente na gênese do processo formativo do docente, embora ainda hoje se constitua em um desafio para as agências formadoras.

Nóvoa (1992) chama atenção para a importância dessa articulação.

Para o autor, mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a Formação Inicial de Professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional, por meio da estreita relação entre teoria e prática, na perspectiva da formação do professor reflexivo. Esse professor constitui aquele que orienta seu agir pedagógico pela reflexão. Concordando com esse pensamento, Lima (1999) acrescenta que, na perspectiva do professor reflexivo, a Formação Inicial Docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade e a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente do professor como pessoa e como profissional.

Vale salientar, entretanto, que 02 (dois) dos professores que responderam sobre o seu entendimento acerca do componente Prática Profissional no Curso de Formação Docente não mostraram clareza sobre o conceito. O depoimento do professor D é elucidativo dessa tendência:

Penso que nem tudo que está posto na prática profissional contribui para atuação do aluno na Educação Básica, o componente curricular colocado nas diretrizes foi pensada pelo MEC, sem pensar nas reais condições. Dessa forma é difícil para as instituições operacionalizar um curso da forma como está previsto.

Percebe-se na fala do referido professor uma discordância clara quanto ao excesso de atividades previstas para a implementação do componente curricular, pois as 800 horas inicialmente exigidas pelo MEC, na Resolução n. 01 do CNE/1999, não traziam definida a distribuição dessa carga horária, cabendo às instituições a forma de

operacionalizá-la. Esta foi a Resolução que inicialmente embasou a estrutura e organização do Currículo do Curso de Geografia do CEFET-RN.

Para Veiga (2002), é pertinente questionar a relação entre teoria e prática nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores, pois estas tentam separar o indissociável, quando a própria legislação numa primeira versão, atribui uma carga horária específica de 800 (oitocentas) horas para Prática Profissional (Resolução CNE/CP 1/1999) e, numa outra versão (Resolução CNE/CP 2/2001), determina minuciosamente a distribuição dessa carga horária entre Prática Profissional como componente curricular e o Estágio Supervisionado de Ensino, acrescentando ainda mais 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Dessa maneira, vendo desse ângulo, as atividades mencionadas são consideradas exclusivamente do campo da prática, como se nestas não existisse necessariamente uma concepção teórica.

No posicionamento do professor D, percebe-se também a insatisfação com a imposição de cima para baixo das Diretrizes de Formação às instituições formadoras. Na sua resposta, há o entendimento de que a implantação da política e da reforma de formação de professores nas instituições, pelo Ministério da Educação, foi realizada de forma autoritária e impositiva, permeada de conflitos muitas vezes camuflados, utilizando um discurso de valorização e qualificação do profissional da educação, sem, no entanto, uma efetiva preocupação com as condições reais das instituições.

Percebe-se também a evidência da dicotomia entre a concepção

e a execução das políticas de professores, quando nem as instituições são chamadas para discutir e nem os professores opinam sobre elas. Essas são características do planejamento das atuais políticas públicas no Brasil. No campo da formação, há uma tendência em atender, politicamente, às linhas de ação determinadas pelos organismos internacionais, buscando adequar a educação aos interesses do grande capital internacionalizado, e, ideologicamente visa-se a uma ressignificação das dimensões teoria e prática defendidas pelos representantes de classes, entre eles, ANFOPE, ANDES, ANPED, dando-lhes uma conotação técnica e instrumentalista.

Este fato fica claro quando o Parecer CNE/CP 009/2001, ao mesmo tempo que defende o componente Prática Profissional, numa perspectiva reflexiva, fundamentado na estreita relação teoria e prática, vincula a qualidade da formação dos professores ao desenvolvimento de competências previamente definidas na Legislação, ocorrendo o engessamento e homogeneização dos Cursos de Formação Docente.

As competências, na Legislação, assumem, inclusive, o eixo central da formação docente, orientando para que todo o Currículo seja organizado e implantado com vistas a propiciar o desenvolvimento das competências exigidas no atual contexto, que privilegiam o caráter instrumental e prático da formação, o que para Veiga (2002) acarreta um esvaziamento dos conteúdos científicos, passando os componentes curriculares a ficar em função das atividades práticas e do trabalho acadêmico.

Neste sentido, considerando as contribuições de Candau; Lelis (1999), a concepção de teoria e prática assumida pelas atuais Diretrizes

de Formação Docente parece assumir a relação associativa positivotecnológica da visão que predominou muito tempo na educação, em que havia uma relação autoritária de mando e obediência da teoria sobre a prática. Nas atuais Diretrizes, ocorre uma inversão da relação que sempre se estabeleceu entre esses termos, em que a prática ocupa um lugar de destaque em detrimento da teoria.

Nessa direção, Scalcon (2005) afirma que atualmente vivencia-se uma tendência pragmática da educação, tencionando secundarizar o papel da escola e dos conteúdos, o que, em última instância, encontra-se coerente com o caráter técnico-instrumental atribuído à educação e à formação de professores na Sociedade Globalizada, em que se priorizam os aspectos práticos, o saber do cotidiano e as experiências como foco de formação.

Para Kuenzer (2002), este fato corresponde ao paradoxo da política de formação de professores da década em estudo, pois, quanto mais se exige do professor e se delineiam novas formas de atuação desse profissional, implicando em conhecimentos, mais é negado a este uma formação sólida e adequada às reais necessidades da Sociedade.

Dessa forma, as concepções sobre o componente “Prática Profissional”, entre os professores do Curso de Licenciatura de Geografia do CEFET-RN, reproduzem as indefinições que existem na atualidade no que se refere ao componente, e a importância da relação teoria e prática nos Cursos de Formação Docente.

Na visão dos alunos que responderam ao questionário, 03 (três) também demonstraram uma compreensão não muito clara sobre o componente em questão, relacionando-o ao aprendizado de maneira

genérica. 02 (dois) dos alunos apresentaram uma concepção positivisto-tecnológica desse componente, em que a teoria se sobrepõe à prática; e 01 (um) aluno demonstrou ter uma compreensão unificada dessa relação.

Entre os alunos que não mostraram uma visão muito clara desse componente, alguns posicionamentos são relevantes:

Uma práxis que é necessária e proveitosa. Um laboratório porque é na sala de aula que ensinamos e aprendemos (Estudante A).

Fundamental importância envolve atividades peculiares de Geografia, sendo um aprendizado importante para o futuro professor (Estudante E).

Nesses depoimentos, percebe-se que os alunos, apesar de não entenderem o componente curricular como um processo unificador da teoria e da prática, reconhecem a necessidade de que as atividades de formação devem envolver atividades práticas, que lhes possibilitem relacionar o conhecimento aprendido para à ação a ser desempenhada como professor. Esse é um entendimento restrito do componente curricular Prática Profissional.

Percebe-se que esse grupo de alunos que responderam ao questionário privilegia aprendizagem nos laboratórios de ensino, pela possibilidade de ensinar na forma como aprenderam. Esse entendimento remete-nos ao princípio da simetria invertida presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Nesse sentido, é textual no documento:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar

similar àquele em vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional [...] (BRASIL, p. 24, 2001).

Diferentemente desse grupo, o outro grupo tem uma compreensão do componente Prática Profissional vinculada à relação teoria e prática, embora com visões divergentes. Nesse aspecto, 02 (dois) dos alunos ainda têm uma visão dicotômica da relação teoria e prática, como se apresenta nas falas abaixo:

Importante ferramenta de preparação do aluno-professor para inserção na realidade educacional, estando este de posse de uma boa fundamentação teórica (Estudante C).

Momento de entrar em contato com a prática de sala de aula no processo de formação, em que usamos os conhecimentos adquiridos para compreender o processo de ensino-aprendizagem na prática e os problemas de sala de aula (Estudante B).

Nos depoimentos dos alunos C e B, estes ao conceituarem o componente Prática Profissional, fazem-no dicotomizando a teoria e a prática. Eles percebem o componente como acontecendo em um momento específico do Curso, em que a teoria precede o momento da prática.

Nesses depoimentos, ainda percebe-se que, apesar das Diretrizes privilegiarem as atividades práticas da formação, na compreensão dos alunos, a teoria ainda ocupa um espaço que antecede a prática. Nesse sentido, Medeiros (2005) ressalta que essa tendência de formação docente predominou durante muito tempo no Brasil, devido à

influência dos modelos europeus, principalmente os franceses, na educação brasileira. Segundo a autora, nesse modelo de formação havia uma primeira fase de preparação teórica do futuro professor ou professora, ficando a prática pedagógica (estágio) para o segundo momento do Curso.

Essa concepção revela a própria realidade dos Cursos de Formação de Professores ainda existente na maioria das instituições. É preciso entender que, mesmo estando presente nas Diretrizes Curriculares, a prática não pode estar reduzida a um espaço isolado, na maioria das vezes reduzida a um estágio de final de curso e, portanto, desarticulada do restante do curso. Nas instituições, esse ainda é o entendimento que prevalece.

Ainda com relação à compreensão conceitual do componente “Prática Profissional”, pelos alunos da Licenciatura em Geografia, 01 (um) destes destacou a importância de tal componente na prática profissional, enfatizando a relação direta entre teoria e prática e chegando mais próximo do posicionamento dos professores, no que diz respeito a uma compreensão de relação recíproca desses aspectos (concepção unificada). Ao abordar a concepção do componente, um dos alunos assim se posiciona:

Articula teoria aprendida ao longo do curso, pois desde o início do curso trabalhamos com projetos direcionados para visita às escolas e a partir do terceiro até o final do curso, começamos o estágio com observação, participação e dando aula (Estudante F).

Nesta fala, o aluno deixa clara sua compreensão acerca do componente Prática Profissional, na perspectiva do conceito

apresentado no Projeto do Curso, o qual enfatiza que um dos objetivos do componente consiste na mediação recíproca entre teoria e prática, aspecto bastante discutido na literatura e no meio acadêmico. Porém, em se tratando da necessidade do alunado compreender os fundamentos curriculares do curso em que está inserido, como forma de conscientização, esse percentual dos alunos que têm compreensão coerente com o projeto proposto é pouco expressivo. Esse fato talvez seja um indicador da forma como tem se dado a implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente nas instituições formadoras, e talvez sirva para denunciar a pouca clareza dessas Diretrizes.

Em síntese, a concepção do componente curricular Prática Profissional, na visão dos professores e dos alunos, reflete as contradições e as imprecisões conceituais que permeiam as políticas de formação docente no atual contexto, o que exige dos educadores uma postura reflexiva e crítica acerca da sua formação, tendo conhecimento e clareza dos fundamentos teórico-metodológicos que são postos para a formação, que formação está sendo colocada e a quem interessa a formação proposta.

5.2 A operacionalização do componente prática profissional na licenciatura em geografia do CEFET-RN: visão dos professores e dos alunos

De acordo com o documento norteador da Prática Profissional da Licenciatura em Geografia do CEFET-RN (2002), a estrutura do componente curricular Prática Profissional toma como referência as diretrizes legais do MEC, nos seus pareceres e resoluções (Parecer

CNE/CP 009/2001, Resolução 1/1999 e Resolução 2/2001), que especificam esse assunto e que apontam os encaminhamentos concernentes.

Na visão dos professores, o componente em questão está estruturado para atender às exigências postas pelo MEC, no que se refere às Diretrizes da Formação de Professores. Dessa forma, esse componente foi organizado com o objetivo de articular as dimensões da Pesquisa, da Extensão e do Estágio Supervisionado de Ensino. Procurou-se então investigar que concepções tinham os sujeitos acerca das atividades que fazem parte do componente. Verificou-se que todos os professores que responderam ao questionário de pesquisa mostraram que têm clareza das atividades que devem ser desenvolvidas nesse componente, o que demonstra que estão em sintonia com as mudanças que ocorrem em nível nacional, na redefinição da formação de professores e da necessidade de se aliar cada vez mais a teoria à prática.

No entanto, apesar de se revelarem conhecedores das atividades que devem ser realizadas para a operacionalização da prática profissional, esses professores divergem no entendimento do que seja a concepção de Pesquisa, de Extensão e de Estágio.

5.2.1 Pesquisa: Foco na Iniciação Científica em Bases de Estudo e na Sala de Aula

No que se refere às atividades de Pesquisa a serem realizadas dentro do componente Prática Profissional, os professores que responderam ao questionário apresentaram concepções distintas. Nas

falas podemos fazer as seguintes categorizações, um primeiro grupo, que corresponde a 04 (quatro) dos professores, concebe a Pesquisa como atitude teórico-prática, na investigação dos fenômenos educacionais; enquanto outro grupo, que corresponde a 02 (dois) dos professores, concebe a Pesquisa como uma atividade acadêmica, ou seja, preparação para um trabalho monográfico de final de curso, a exemplo do que mostram as falas que seguem:

As atividades de pesquisa no curso envolvem elaboração de projetos desde o início do curso, monografia e grupos de pesquisa (Professor C).

A pesquisa ocorre em bases de pesquisa e pesquisas orientadas pelos docentes no transcurso das aulas, elaboração e publicação de artigos científicos (Professor F).

O professor C, mesmo reconhecendo o direcionamento da Pesquisa para a elaboração da Monografia, se aproxima da compreensão do professor F, ao abordar a Pesquisa na Formação Inicial Docente desde o início. Para ambos, há um consenso no que diz respeito à realização da Pesquisa tomando como referência a pesquisa organizada em bases de conhecimentos.

Apesar dos dois depoimentos apresentarem um consenso quanto ao conceito de Pesquisa, o depoimento do professor F acrescenta um outro dado aos encaminhamentos das atividades de Pesquisa no Curso, qual seja, a sala de aula que passa a se constituir também um espaço privilegiado da prática investigativa, da formação crítica e dinâmica do professor. Daí se depreender também que a sala de aula encontra-se concebida como lócus de desenvolvimento das atividades de iniciação

científica sob a orientação dos diferentes docentes.

Para Knauss (2001), tomando-se como referência a existência como espaço em que os homens constroem sua visão e compreensão de mundo e a escola, ou especificamente a sala de aula, como espaço de comunicação e de diálogo do sujeito com a realidade, o processo de ensino-aprendizagem confunde-se com o processo de construção do conhecimento. E esse requer pesquisa, neste caso científica, rompendo com as obviedades e instaurando níveis de aprofundamento racional da consciência. Nessa perspectiva, destaca o autor:

Disso resulta um sujeito do conhecimento que só pode ser investigador, ou pesquisador. Sinteticamente o processo de aprendizagem confunde-se com a iniciação à investigação, deslocando a problemática da integração ensino-pesquisa para todos os níveis de conhecimento, mesmo o mais elementar. A pesquisa é entendida como caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo. Com efeito, a partir desse rumo, o papel reservado à escola e ao corpo docente ganha matizes que redefinem suas bases (KNAUSS, 2001, p. 29-30).

Sendo assim, a Pesquisa deve acontecer nos diferentes espaços no Curso de Formação Inicial de Professor, o que está coerente com o novo perfil de professor-educador proposto pelas entidades de classe, como ANDES e ANPED. O docente deve assumir a Pesquisa como espaço de reconstrução permanente de sua Prática Profissional, assim como do caráter de sujeito interveniente nos processos educacionais e sociais.

A Pesquisa constitui, portanto, espaços reconstitutos da formação docente, pois proporciona ao professor repensar os problemas

que afetam sua prática pedagógica refletindo-se em sua práxis social, na perspectiva abordada por Vásquez (1968), ao apresentar a concepção desse termo para Marx. Nessa perspectiva, discute o autor:

Para Marx, a práxis é atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). [...] A relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VÁSQUEZ *apud* PIMENTA (1995, p.86).

Acredita-se, assim, que a concepção de Pesquisa que não se resume à produção de um trabalho acadêmico deve ser a mais adequada para a formação inicial na perspectiva da formação do professor-pesquisador dos problemas educacionais e sociais, proposta por Demo (2000), em que a Pesquisa assume o foco central no processo de ensino e de aprendizagem, no processo de construção do conhecimento na sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem.

A Pesquisa concebida na dimensão de sala de aula também se configura numa forma de atingir os alunos de uma turma de professores em formação em sua maioria, embora, para tanto, sejam necessárias algumas condições, como por exemplo, que a atitude do docente pesquisador seja assumida pelos professores formadores e que haja o mínimo de investimentos financeiros para o custeio das atividades, bem como carga horária docente e discente adequadas às exigências inerentes às atividades de iniciação científica. Convém ressaltar que, apesar da Legislação vigente da formação de professores

destacar a valorização da pesquisa sistemática nos Cursos de Formação de Professores, bem como, apesar da necessidade de se superar a concepção restrita de Prática e de Pesquisa, compreendendo esta última como componente constitutivo tanto da teoria como da prática, no campo da política pouco se tem direcionado recursos financeiros para a viabilização dessas atividades. Assim destaca a Legislação:

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas (BRASIL, Parecer CNE/CP 009/2001a, p.19).

Percebe-se que ocorre um hiato entre o discurso teórico, o qual valoriza e defende a fomentação das atividades de iniciação científica nos Cursos de Formação de Professores, e a realidade vivenciada pelas Universidades Brasileiras, pois estas têm mostrado o inverso do discurso. Além disso, percebe-se a contradição no campo da política, quando se direciona uma formação pragmática, dando-se um caráter também pragmático à Pesquisa para os professores oriundos dos Institutos e dos Centros, direcionando-a assim como atividade privilegiada das Universidades. Küenzer (1999, p.3), discutindo as

políticas com foco na formação, acrescenta que:

As demandas de formação de professores respondem as configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. A tarefa que resta a ser feita pelos profissionais da educação é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (grifo nosso).

Ainda retomando a realidade específica do Curso de Licenciatura em Geografia, percebe-se que 02 (dois) dos professores têm uma visão restrita do conceito de Pesquisa, apesar da formação docente proposta no Projeto de Curso (201, p.12) buscar: “formar um professor de visão interdisciplinar e globalizadora e que tenha compromisso social e ético, que aja com competência na instituição educacional onde atue face aos problemas de seu contexto sócio-cultural, de forma criativa, responsável e crítica”. Algumas falas são esclarecedoras desse posicionamento, entre elas se podem destacar as seguintes;

A pesquisa acontece através de trabalhos de monografia no decorrer do curso (Professor A).

A pesquisa se realiza através do Trabalho de Monografia, onde o aluno terá que identificar um problema dentro do contexto geográfico e apresentá-lo através de solução ou denúncia para um corpo de

professores formado por três membros que serão avaliadores do seu trabalho final de curso (Professor D).

Percebe-se que, nesses depoimentos, os professores restringem a Pesquisa a um momento pontual de elaboração da Monografia, concebida como um Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, depreende-se que essa concepção de Pesquisa encontra-se coerente com as orientações tradicionais para a formação de professores. Na atual Legislação, tal concepção é considerada ultrapassada, apesar de reconhecer que é importante que o professor tenha uma visão acadêmica da Pesquisa,

certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada (BRASIL, Parecer, CNE/CP 009/2001a, p.19).

Há nas Diretrizes uma excessiva orientação para a pesquisa prática, voltada para a sala de aula, e para uma reflexão sobre a prática, o que a torna utilitarista e de caráter pragmático, apesar do discurso progressista de pesquisa. Esse entendimento é respaldado pelas orientações dos organismos internacionais para a formação, ancoradas por princípios pragmáticos e economicistas, principalmente do Banco

Mundial, o qual direciona políticas focalizadas como mecanismos para os países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, atingirem as condições de competirem no mercado globalizado.

Nesse contexto, a educação é um meio para se atingir a competitividade e a capacitação dos professores condição indispensável para se alcançar a qualidade da Educação Básica. Nessa ótica, a Declaração de Santiago – 1993 (PROMEDLLAC V) vincula a qualidade da Educação Básica ao nível de qualificação docente e ao fortalecimento dos Centros de Formação de Professores (aproveitando as experiências dos Institutos), tendo como fundamento o aprender a fazer, que se traduz também na participação dos professores nos Projetos Pedagógicos das instituições.

Segundo esse tipo de abordagem, é dado ao conhecimento um caráter aplicacionista, em que se estudam conteúdos pontuais e necessários para o desenvolvimento das competências, que, em última instância, significa a mobilização dos conhecimentos em situações reais de aprendizagem. As escolas constituem espaços privilegiados da formação continuada e da formação em serviço, onde a aprendizagem ocorre por meio de trocas das experiências entre os professores mais experientes, e a Pesquisa passa a ser considerada uma atividade acadêmica a mais a ser realizada nos Cursos de Formação de Professores.

Desse modo, a Pesquisa está mais direcionada para o cumprimento das atividades acadêmicas exigidas no Curso e na Prática Pedagógica, retirando-se dessa atividade o seu caráter político e transformador no processo de investigação do fenômeno social, em que

se investiga para compreender esse fenômeno, a fim de poder agir sobre ele, para mudar a realidade, refletida em propostas viáveis para a resolução dos problemas educacionais. É preciso, portanto, buscar o papel da Pesquisa nos Cursos de Formação, no sentido mais amplo, resgatando o seu caráter pedagógico constitutivo da prática profissional permanente, bem como o seu caráter político enquanto práxis social.

O entendimento da Pesquisa como atitude teórico-prática e como uma atividade acadêmica evidenciada nas falas dos professores fica muito presente nos depoimentos dos alunos.

Ao serem questionados sobre a sua participação nas atividades de pesquisa no contexto do componente Prática Profissional, apenas 05 (cinco) dos alunos responderam que participaram dessas atividades, no formato de iniciação científica, e 01 (um) disse que não havia participado de nenhuma atividade de pesquisa durante o Curso.

Ressaltamos alguns depoimentos dos alunos que participaram das atividades de Pesquisa, por considerá-los importantes para a identificação das diferentes maneiras pelas quais se desenvolveram essas atividades no Curso,

Sim. Participei de pesquisa nas disciplinas de Geografia Urbana, Educação para Pessoas com Necessidade Especial, Antropologia, Estatística, Sociologia, Geografia do Rio Grande do Norte II e Geografia da população (Estudante A).

Esse depoimento aponta para pesquisas realizadas nas disciplinas, portanto na sala de aula, e se coaduna com o depoimento do professor anteriormente discutido, ao destacar a sala de aula como

espaço de pesquisa. Há de se considerar a riqueza, em linhas gerais, que essa perspectiva de pesquisa pode propiciar aos alunos, contribuindo para a construção de sua visão de mundo e ainda possibilitando uma visão ampla, globalizante do conhecimento e da realidade, como se propõem os princípios teórico-metodológicos do Projeto de Curso.

Acrescentou a estudante F:

Sim. Participei do núcleo de pesquisa em educação de onde surgiu a minha monografia e do núcleo de pesquisa do semi-árido, com trabalhos apresentados em congressos. Foi muito difícil, mas fiz uma opção de não me envolver com outras atividades a não ser do curso, para isso tive que fazer escolhas e trabalhar com prioridades. Quis concluí-lo em condições de exercer a profissão com qualidade.

O depoimento da aluna demonstra uma outra forma pelo qual se realiza a iniciação científica no Curso de Licenciatura em Geografia do CEFET-RN, ou seja, em bases de pesquisas, proporcionando, inclusive a divulgação da produção em Congressos. Busca-se formar o professor-pesquisador, contribuindo para a construção de uma visão crítica do futuro profissional da educação nas questões ligadas a essa área.

Segundo Demo (2000, p. 7- 8), para a formação do professor-pesquisador, “não basta a qualidade formal, marcada pela capacidade de inovar pelo conhecimento. É essencial não perder de vista que o conhecimento é apenas meio, e que, para tornar-se educativo, carece ainda de orientar-se pela ética dos fins e valores. Assim, a marca política não aparece apenas na presença da inevitável ideologia, mas, sobretudo no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação, para fazer

e se fazer oportunidade histórica por meio dele”.

É importante destacar que, mesmo o Curso de Licenciatura em Geografia do CEFET-RN se estruturando de maneira a despertar a curiosidade dos alunos pelas atividades de investigação científica acerca das questões de sua prática profissional, ainda foi muito alto o percentual dos alunos (33,3%) que ficaram à margem do processo, como revela a fala abaixo:

Não participei de pesquisa. Passei todo curso trabalhando oito horas diárias e no noturno ocupado com as aulas, não sobrou tempo para participar de outras atividades (Estudante C).

Assim, apesar das diversas formas de realização da pesquisa no Curso, colocadas pelos professores anteriormente e pelos alunos, essa atividade acadêmica parece ser ainda um entrave para os estudantes que trabalham e que não disponibilizam de tempo para participar das bases de pesquisas e das outras formas de iniciação científica no Curso.

É importante realçar que a necessidade de sobrevivência afasta os alunos mais necessitados de uma formação de melhor qualidade realizada, tanto na sala de aula quanto fora dela nas bases de pesquisas. O nível de comprometimento dos alunos fica prejudicado, principalmente em se considerando o contexto socioeconômico da maioria da população brasileira. Ressalta-se que a maioria dos alunos que freqüentam a Escola Pública não tem condições concretas que lhes possibilitem fazer opções, principalmente em se tratando dos estudos, pois, no plano de escala de importância e necessidade imediata, a luta pela sobrevivência prevalece. E, quando optam por conciliar estudo e trabalho, pagam um alto ônus para adequar sua realidade às estruturas

educacionais pré-estabelecidas.

Os Currículos ou a própria organização das Escolas e Universidades no Brasil parecem ser pensados para estudantes ideais e não reais, pois pesquisas apontam que a maioria dos nossos estudantes do turno noturno é constituída por trabalhadores, que, após oito horas de trabalho, chegam às instituições de ensino. É notória a seletividade do sistema educacional brasileiro, e em especial da Educação Superior Pública, em que os trabalhadores na sua grande maioria se encontram à margem das Universidades Brasileiras, e poucos são os que lá chegam, sendo poucos também os que chegam a concluir seus cursos, na sua maioria em cursos menos prestigiados pela Sociedade. Este fato representa a estratificação desta, que se reflete num sistema dual de ensino no Brasil, ou seja, o Sistema Público de Ensino e o Sistema Privado.

As falas dos estudantes apontam, portanto, para o desafio das instituições construírem um currículo que atenda às reais condições socioeconômicas dos trabalhadores e dos filhos de trabalhadores que procuram as instituições de formação, principalmente do turno noturno.

Nessa perspectiva, buscar a qualidade da educação pública, na prática, termina sendo um desafio a ser enfrentado pelos profissionais da educação e pela sociedade, com o intuito de amenizar as dificuldades enfrentadas no cotidiano das instituições formadoras, como as evidenciadas na fala dos estudantes da Licenciatura em Geografia do CEFET-RN.

5.2.2 Extensão: Serviço prestado à Comunidade

A Extensão constitui componente da estrutura da prática profissional e encontra-se concebida no Currículo do Curso como serviços prestados à Comunidade interna e externa, num processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa, sendo concebida como mediação para uma prática pedagógica transformadora, numa relação recíproca com a Sociedade. Entretanto, as atividades de Extensão na Licenciatura em estudo foram pontuadas pela maioria dos professores 04 (quatro), de maneira menos freqüente e clara, ou seja, estes, ao conceituarem “Extensão”, traduzem o conceito em uma única ou duas palavras, de forma imprecisa, diferentemente do que acontece quando tratam da Pesquisa e do Estágio. Esse posicionamento docente em relação à Extensão torna-se claro na fala do professor E, ao ser questionado sobre as atividades que constituem o componente curricular: “[...] Extensão: elaboração de projetos, palestras e congressos”. Acrescenta o professor B: “Extensão que constitui seminários, vivência profissional”.

Estes docentes mostram uma visão diferenciada do trabalho de Extensão previsto no Curso de Licenciatura em Geografia, não deixando claro, em suas falas, qual é o objetivo dessas atividades para a formação dos professores e parecendo desconhecer o que está definido no Projeto de Curso no qual estão trabalhando sobre Extensão.

Nesse sentido, 02 (dois) apresentam uma concepção de Extensão mais direcionada aos fundamentos do Projeto de Curso, ao relacionar as atividades de Extensão à elaboração de projetos de ação,

como revelam as seguintes falas:

Na estrutura curricular do curso é exigido que o aluno participe de um trabalho de extensão e que o mesmo terá uma carga horária relacionada à prática profissional. Desta forma, fica evidenciada a realização de um trabalho que vise um estudo, que tenha um retorno para a sociedade (Professor D).

Os projetos de extensão compreendem atividade de realização de estudo e retorno para a sociedade (Professor A).

De maneira geral, parece que este tipo de atividade tem sido encaminhado de maneira periférica, em relação às atividades de Pesquisa, apesar de constituir componente da prática profissional, conforme o Projeto de Curso:

A Extensão é o processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a ação transformadora entre as Instituições de Educação Superior e a Sociedade, constituindo mecanismos de intervenção e conseqüentemente, contribuição da Educação a esta última. Nas licenciaturas pretende-se que a extensão ocorra em forma de prestação de serviços à comunidade sistematizada a partir da elaboração e execução do projeto (CENTRO..., 2002b, p. 6).

Percebe-se pelo Projeto que a Extensão tem relevância no processo de formação docente, embora as respostas dos sujeitos que participaram da pesquisa mostrem que há pouco empenho em projetos dessa natureza, que tenham uma boa repercussão social. As análises mostram que há uma priorização das dimensões da Pesquisa, na maioria das vezes, entendida como iniciação científica, em detrimento tanto do Estágio quanto da Extensão, representando de certa maneira a não articulação dessas atividades, o que se contrapõe à concepção do

Projeto de Curso.

No que se refere à Extensão e à ênfase dada à intervenção social nas comunidades, como forma de prestação de serviço, é preciso não desconsiderar o atual contexto das políticas sociais, no qual está presente o discurso da responsabilidade social, no Projeto de Sociedade Neoliberal, e o fato de a participação das instituições no contexto social ter sido colocada nas agendas governamentais no contexto das mudanças estruturais de desregulamentação do Estado. Neste sentido, o Estado procura dividir algumas de suas responsabilidades com o Setor Privado e com a Sociedade de maneira geral, por meio de processos de descentralização e terceirização, que ocasionam, dentre outros acontecimentos, o fortalecimento das ONGs e do voluntariado.

Na educação, esse processo é visível quando o Estado convoca os professores e as famílias para participarem diretamente na construção do Projeto Político Pedagógico, nas decisões e na administração dos recursos financeiros no interior das escolas, por meio da instituição do Conselho Fiscal Escolar. No campo das políticas de formação de professores, o documento da UNESCO – Educação: um tesouro a descobrir (1998) – orienta os governos a direcionarem incentivos para os professores atuarem em áreas da zona rural, implicando em o professorado assumir responsabilidades de cunho social. Nessa mesma direção, o documento da CEPAL – Educação e Conhecimento: eixo da transformação Produtiva com Equidade (1995, p.294-295) – aponta:

As duas principais exigências que um sistema eficiente de formação de recursos humanos impõe aos educadores – o compromisso com a qualidade e a

capacitação para administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos e recursos sob sua responsabilidade [...] para descentralizar as escolas e inseri-las em seu ambiente comunitário é preciso que os educadores também sejam receptivos às mensagens e demandas externas de outras áreas profissionais.

Nesse contexto, os projetos de Extensão na formação docente parecem ser um dos mecanismos favoráveis à construção dessa cultura. Assim, no Brasil, quanto à atividade de Extensão, o Ministério da Educação, por meio da ação da Secretaria de Educação Superior (SESu), no ano de 2003, lançou o Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext), com o intuito de reafirmar o compromisso social da Universidade Pública; e a excelência acadêmica na formação de recursos humanos e na geração de conhecimentos articulados com os diferentes da Sociedade.

Segundo o documento Proext (2003, p.7), esse Programa encontra-se articulado com metas do Plano Nacional de Educação (2001), bem como da reserva de no mínimo 10% do total de créditos exigidos dos alunos para sua graduação. O referido Programa, de acordo com a vivência nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Geografia, deu um impulso para o desenvolvimento das atividades de Extensão, ocorrendo a ampliação e expansão do projeto de Extensão na área de Educação Inclusiva, que já vinha sendo desenvolvido por um grupo de alunos e por uma professora do módulo.

Com os recursos financeiros oriundos da aprovação junto ao MEC, do Programa de Extensão “Educação Inclusiva”, a Licenciatura em Geografia do CEFET-RN, articulada com a Licenciatura de Física, promoveu um Curso de Capacitação de 180 (cento e oitenta horas—

aula), para 150 (cento e cinquenta) professores da Rede Estadual e Municipal, nas referidas áreas de conhecimento, sobre as bases teórico-metodológicas da Educação Inclusiva, e elaborou um material didático tátil para os cegos. Desse Programa, participaram diretamente do planejamento e da execução de oficinas seis alunos de ambas as Licenciaturas, o que representou um número considerado pequeno em relação ao total dos alunos do Curso e à exigência da Extensão no Currículo da Licenciatura em Geografia, uma vez que se constitui esta uma atividade curricular obrigatória para os alunos.

Torna-se importante ressaltar que as atividades de Extensão, assim como as de Pesquisa e de Estágio no Curso de Formação de Professores, devem ter um caráter reconstitutivo dos processos pedagógicos, assim como do próprio professor, na perspectiva de uma formação reflexiva, como forma de se superar a racionalização técnica da formação, que tem se manifestado no contexto da década de noventa. Discutindo a epistemologia da prática positivista, que fundamenta a racionalidade técnica, Schon (2000, p.69) destaca que, devido ocorrer a separação entre meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser vista como um problema técnico a ser mediado por sua eficácia em atingir um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica.

Nesse sentido, para Nóvoa (1992, p. 27), “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Esse autor, apoiado nas idéias de Schön (1990), coloca que se deve desenvolver um ensino reflexivo aliado ao agir, pois os

problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais. Todos eles comportam situações problemáticas que obrigam as decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores.

As atividades de Extensão, do ponto de vista dos alunos, coerente com a concepção de um grupo de docente, traduziram-se em execução de projetos vinculados a uma ação junto à Comunidade, como aparece nas falas:

Sim participei da extensão na disciplina de Educação para pessoas portadoras de necessidades especiais, visando o levantamento das barreiras arquitetônicas no CEFET-RN para acesso de pessoas com necessidade especial (Estudante C).

Participei na organização e execução do I Encontro de Inclusão (Estudante E).

Na fala do estudante C, a Extensão encontra-se diretamente relacionada aos objetivos apresentados no Projeto de Curso, dentre os quais, um que um desses consiste em contribuir ou dar retorno à Sociedade por meio da intervenção social. Entretanto, na fala do estudante E, a Extensão já assume uma dimensão mais acadêmica. Vale destacar que a maioria dos alunos 05 (cinco), ao frisar sua participação na Extensão, enfatiza a prática realizada em uma única disciplina – Educação para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais; e 01 (um) respondeu que não participou dessa atividade, o que de certa maneira demonstra a posição direcionada para a Extensão dentro do componente curricular Prática Profissional.

5.2.3 Estágio Supervisionado: Vivência da Docência na Rede Oficial de Ensino

Em relação ao Estágio Supervisionado, todos os professores envolvidos na Pesquisa apresentaram uma concepção coerente com as definidas no Projeto de Curso, em que se direcionam as atividades de observação, participação e regência dos alunos na Rede Oficial de Ensino, ou seja, em escolas consideradas campo de Estágio Supervisionado de Ensino, como ressaltam os professores:

No estágio ocorre a observação das aulas nas escolas públicas, planejamento de aulas, elaboração de relatórios e do perfil da escola campo e regência (Professor A).

O estágio supervisionado de ensino acontece quando o aluno vai para a escola campo observar as aulas, participa e faz a regência. O aluno vivencia todo o processo de ensino aprendizagem a partir da orientação e planejamento em conjunto com o orientador (Professor D).

Nas falas dos docentes, percebe-se que o Estágio é referenciado como um momento à parte do todo de sala de aula e dos processos de iniciação científica e Extensão. Nessa perspectiva, considerando o esforço para a superação da dicotomia teoria e prática, percebe-se ainda o predomínio de um conceito de Estágio como instrumentalização. Segundo Pimenta (2004) e Monteiro (2001), esse conceito, considerado pelas autoras como Estágio Clássico ou Tradicional, foi predominante durante o século XX, objetivando instrumentalizar os alunos, no que diz respeito ao manejo da sala de aula, por meio da observação e participação com professores experientes. Essa concepção de Estágio implica conceber os alunos como tabula rasa, ou melhor, uma filosofia

de educação positivista, que pode ser representada pelas palavras de Émile Durkheimer: são as gerações adultas que ensinam às gerações mais jovens.

Esse entendimento contraria as Diretrizes Curriculares, pelo menos teoricamente, quando estas abordam o conceito de Estágio numa perspectiva mais ampla, ao vincular a Prática ao Estágio Supervisionado de Ensino, destacando:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. [...] A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria (PARECER CNE/CP 09/2001, p. 18).

Nesse sentido, torna-se desafio para os professores formadores construir alternativas de Estágio em que ocorram investigações ao longo do Curso, que, uma vez oriundas das experiências e observação no interior das escolas, se fundem aos momentos de vivências em sala de aula (estágios), ocorrendo, inclusive, intervenções pedagógicas do professor em formação.

No que se refere aos Estágios, os estudantes apresentam os

seguintes entendimentos: 03 (três), uma visão mais pontual, direcionada para o aprendizado técnico da profissão; 02 (dois) uma visão mais crítica e 01 (um), direciona a contribuição do Estágio para a carga horária (400h) destinada para essa atividade.

Em relação ao grupo que apresentou uma visão técnico-instrumental do Estágio Supervisionado de Ensino, tem-se:

No estágio tive a oportunidade de aprender com os alunos e professores, trocar experiências e participar do cotidiano da escola. A realidade da escola pública está distante da teoria (Estudante C).

Na percepção desse estudante, o Estágio de Ensino assume mais uma perspectiva instrumental, necessária ao aluno em formação, em que, com a ajuda dos professores mais experientes, o docente em formação encontra respaldo para a consolidação do processo formativo, além do Estágio ser considerado um momento pontual da formação que leva o aluno a conhecer a realidade da sala de aula. Vale frisar que o aproveitamento e a troca de experiências entre os professores veteranos e os mais novos ingressantes são itens que são destacados pelas políticas internacionais para a formação docente.

O aluno compara a relação teoria e prática dos Cursos de Formação com a realidade vivenciada nas escolas públicas, dando-se conta de que essa realidade é muito mais crítica do que a discutida nos fundamentos do Curso, além de querer chamar atenção indiretamente para uma reflexão dessa questão. É importante mencionar as contribuições de alguns teóricos que estudam as limitações da consciência no processo de abstração e compreensão da realidade, ressaltando que esta dificilmente pode dar conta da essência do objeto,

por este dialeticamente sofrer mudanças constantes e principalmente pelo nível de complexidade com que se apresenta.

O grupo que apresentou uma visão mais crítica 02 (dois) parece perceber as limitações do Estágio, identificando-o como parte de um processo mais amplo, como se entende pela fala que segue:

Acredito que o estágio foi apenas o primeiro “grão de areia” para formação; a vivência da prática em amadurecimento ocorre pelo tempo da prática (Estudante A).

A visão do estudante aponta para a formação numa perspectiva mais crítica e processual, em que a formação inicial é a base do processo formativo do professor, tendo prosseguimento com as experiências adquiridas ao longo dos anos com a prática enquanto exercício da profissão. No entanto, o aluno recai no paradigma proposto, que tem a escola e as experiências como lócus privilegiado da formação.

E ainda: o estudante que respondeu à questão, estabelecendo relação da sua participação, a quantidade de horas destinadas para o Estágio parece se aproximar também da visão técnico-instrumental, em que há um prestígio do saber-fazer em detrimento de uma relação dinâmica entre o saber-fazer e o conhecimento.

Dessa forma, compreende-se que muitas são as percepções dos professores e dos alunos do Curso de Licenciatura em Geografia do CEFET-RN, em relação à concretização do componente curricular Prática Profissional, embora ambas as categorias reconheçam as possibilidades e limitações da efetivação desse componente no interior da Instituição.

5.3 Variáveis que interferiram no processo, segundo professores e alunos

Procurou-se avaliar a percepção que os professores e os alunos do Curso de Licenciatura em Geografia têm quanto à implantação do componente Prática Profissional, enfocando as dificuldades enfrentadas e as contribuições deste para a formação inicial docente, do ponto de vista desses sujeitos. Entre os professores, existe clareza da organização do componente curricular, assim como da necessidade do acompanhamento discente na realização das atividades que o compõem, como demonstram as falas que seguem:

A pesquisa é realizada através da orientação de um professor orientador escolhido pelo aluno. A extensão acompanhada por professor-mediador e no estágio o acompanhamento deve acontecer também por um docente que fará visitas periódicas na escola campo de estágio para avaliar o desempenho do aluno (Professor A).

Na pesquisa o acompanhamento deve ocorrer pelo professor na elaboração e execução dos projetos. Na extensão o professor deve fazer o acompanhamento a partir do projeto e no estágio o professor deve fazer visitas às escolas campo de estágio (Professor E).

O componente curricular Prática Profissional, na Licenciatura em Geografia, tem como objetivos a interação dos aspectos teórico e prático, no processo de formação inicial, possibilitando a vivência dos alunos com atividades de Pesquisa e a interação com o meio social, a partir de projetos de Extensão, assim como a vivência da realidade educacional do Sistema Oficial de Ensino, com um olhar diferenciado

enquanto sujeito em formação e futuro profissional da área educacional.

É consensual entre os professores pesquisados o reconhecimento das dificuldades e desafios enfrentados pela Instituição, devido à falta de condições mínimas para a implementação dessas atividades, de maneira que os objetivos previstos para esse componente curricular não foram alcançados de forma satisfatória. Nesse sentido, quando indagados sobre essa questão, 05 (cinco) dos professores envolvidos na Pesquisa responderam que a forma como aconteceu a operacionalização da prática profissional atendeu parcialmente aos objetivos previstos; e 01 (um) respondeu que a forma atendeu aos objetivos do Curso.

Para a maioria dos professores que responderam que os objetivos do componente Prática Profissional foram atingidos parcialmente (cinco), enfatizam como variáveis que interferiram negativamente: a falta de acompanhamento necessário ao aluno, assim como a não realização das tarefas pelos alunos, no tempo previsto, resultando no acúmulo das atividades, conforme se percebe nas falas abaixo:

A questão do acompanhamento, principalmente no que se refere as escolas dos estágios. Pouca disponibilidade de tempo dos professores e dos alunos para realização das atividades (Professor A).

Faltou um acompanhamento mais de perto dos alunos devido o excesso de atividades e falta de um número suficiente de professores para acompanhar os alunos. Dificuldade do aluno-trabalhador encontrar tempo para realização das atividades (Professor C).

Considerando as falas dos respectivos professores, a qualidade

da Educação Básica priorizada pelas políticas educacionais, via adequada formação docente, torna-se utópica, ou, se não, restrita ao plano ideológico, pois se percebe concretamente a ausência de compromisso do Estado Neoliberal com os Cursos de Formação Docente de qualidade, quando se impõe às instituições oficiais a missão de ofertar esses Cursos sem as condições necessárias, inclusive sem o número de professores-formadores para atender à demanda.

Para outro professor atuante no Curso, o componente Prática Profissional atingiu o objetivo a que se propõe, pois:

A prática profissional coloca o aluno diante de uma realidade que após sua formação será o seu cotidiano. É no estágio que o aluno se depara com situações de ensino-aprendizagem. E através da pesquisa e extensão que ele também interage com essas situações-problemas que merecem ser pensadas e uma ação do professor (Professor A)

Esse professor parece destacar apenas o objetivo pragmático do componente, desconsiderando seus condicionantes, tal como o perfil do professor que está se formando.

Um dos aspectos mais citados pelos docentes como variável que interferiu negativamente na execução do componente curricular foi a falta de acompanhamento das atividades previstas e a falta de tempo dos docentes, devido ao excesso de atividades, bem como o pouco desempenho do aluno nessas atividades.

Segundo o professorado, o não acompanhamento das atividades previstas no componente curricular ocorre devido a dois fatores: incompatibilidade da carga horária docente destinada para esse acompanhamento, com o excesso de atividades previstas, e a

insuficiência do número de docentes para acompanhar os alunos na execução dessas atividades. Assim, a falta do acompanhamento necessário na realização das atividades de Pesquisa, Extensão e Estágio Supervisionado ocasionou a acumulação destas para os últimos semestres do Curso, resultando num descompasso entre o currículo prescrito e a prática, conforme pontua o professor B:

Para acontecer à prática profissional como foi pensada e conseqüentemente se atingir os objetivos previstos no curso precisa ter as condições mínimas e necessárias principalmente, maior número de professor para acompanhar o aluno como deve ser.

Nessa perspectiva, em entrevista, ressalta a Professora-Coordenadora do Curso:

Em termos de dificuldades para realização da prática profissional em primeiro lugar acho que é entender o significado desse componente no processo de formação docente e como se faz essa prática, uma vez que a cultura vivida tanto pelos alunos como professores em outras instituições é diferente ao proposto hoje. Uma outra dificuldade é que por mais que os professores queiram fazer o acompanhamento direito, como deve ser, a própria Instituição não tem como destinar a carga horária docente necessária para o acompanhamento desse trabalho.

Mais uma vez é posta a dicotomia entre o dito na legislação que regulamenta as políticas de formação docente e o feito no interior das instituições formadoras, determinada pela falta de estrutura mínima, indispensável para aproximar a concepção da realização, na implementação dos currículos.

A dimensão tempo apontada pelos docentes, como uma das variáveis que interferiu negativamente na operacionalização da Prática

Profissional aparece, nas respostas dos professores, relacionada ao excesso de atividades que o professor é chamado a executar, atuando no interior da Instituição em diferentes níveis de ensino e em outras atividades.

Nesse sentido, relatam os professores:

Atuar no ensino médio, ensino técnico, ensino superior e ainda acompanhar os estagiários da prática e orientar a monografia é complicado, dificulta. Termina interferindo na qualidade (Professor F).

Ao meu ver, uma das grandes dificuldades, porque são muitas, para a implantação do curso de licenciatura no CEFET, é a questão da carga horária do professor, que apesar da dedicação exclusiva, temos que ministrar aulas nos diferentes cursos: nos cursos para a comunidade, nos cursos técnicos, nos cursos tecnológicos, no ensino médio e agora nas licenciaturas, sem contar com as mudanças constantes na organização da escola, no currículo. Além de tudo, sempre somos chamados para participar das muitas reuniões, de conselho, dentre outros (Professor E).

Atualmente, muitos estudos têm se voltado para a reflexão acerca da profissão e profissionalização docente, os quais dizem respeito às características, ao modo de se exercer uma determinada atividade e às condições objetivas do exercício da profissão. Esses estudos apontam que a docência, embora constitua a profissão que mais tem sido discutida, é uma das mais desvalorizadas pelas políticas do Estado.

Assim, os professores, apesar da maioria apresentar um consenso quanto à importância do componente Prática Profissional para a formação do aluno, reconhecem que o sucesso ou não desse componente não se restringe à responsabilidade dos profissionais, nem

ao empenho dos alunos, mas depende também de um conjunto de condições e situações.

As dificuldades pontuadas pelos professores só podem ser entendidas no contexto contraditório da definição da reforma educacional e das políticas de formação da década de noventa, em que estas estão orientadas por cunho financeiro, ou seja, a racionalização dos custos, fazer mais e gastar menos. É nesse contexto que se configura a prática pedagógica dos profissionais e das instituições formadoras.

Assim, o acúmulo de tarefas exigidas dos professores está presente no cotidiano docente de forma muito mais expressiva, uma vez que, na ótica da reforma educacional, o professor é chamado a desempenhar várias funções dentro da própria instituição. Essa exigência encontra-se regulamentada na LDB – Lei 9.394/96, no seu Art. 13, que define um nível mais rigoroso de responsabilidade docente, elencando, ao lado das incumbências já consideradas rotineiras, a participação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, dentre outras.

Neste aspecto, segundo alguns autores como Küenzer (1999) e Freitas (2002), ocorrem os processos de precarização da ação docente impostos pelas políticas neoliberais, em que são transferidas para os professores responsabilidades de diferentes ordens, sem lhes assegurar as condições de viabilizar sua ação pedagógica.

No que se refere, ainda, à implantação dos Cursos de Licenciatura no CEFET–RN, esta causou impacto na prática da Instituição, e em especial, no fazer do corpo docente, como em

entrevista ressalta a Coordenadora do Curso de Licenciatura de Geografia:

Bem. O termo certo é impacto mesmo. No primeiro momento, os cursos causaram certo alvoroço aqui. As pessoas já tinham sua prática no ensino médio e, de repente, ter de direcioná-la de forma diferente porque iria trabalhar com formação de professores. Então, teria de dar um novo direcionamento ao seu fazer pedagógico. Pra mim, também foi um grande impacto, porque eu nunca tinha trabalhado em curso de licenciatura, e confesso que não me sentia totalmente preparada. E, assim, a principal dificuldade foi enfrentar o novo. Acho que todo mundo tem medo do novo, pois, geralmente, pra toda humanidade, tudo que é novo causa medo. Esse medo aumentou também por achar que a Instituição não estava preparada para oferecer esses cursos. A biblioteca, por exemplo, em se tratando de livros, pouco ou quase nenhum livro em determinada disciplina existia. Então, isso foi um fato que dificultou muito o nosso trabalho (COORDENADORA DA LICENCIATURA DE GEOGRAFIA DO CEFET/RN).

Na fala da professora-coordenadora, percebe-se a violência sofrida pelos professores, causada pelas políticas implantadas, de cima para baixo, sem considerar a cultura e as experiências dos profissionais e da Instituição, causando um sentimento de angústia e mal-estar, além da falta de preocupação, por parte do MEC, com as condições de infraestrutura da instituição, com um acervo bibliográfico mínimo e com o nível de experiência dos professores-formadores na área da formação docente.

Tudo isso, contrariando o que pontuam os documentos que orientam a reforma educacional e em especial a formação de professores:

O compromisso com a qualidade e a capacidade para

administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos e os recursos sob sua responsabilidade -□apontam para urgente necessidade de profissionalizar os professores (UNESCO/CEPAL, 1995, p. 295).

Entretanto, da prática vivenciada e destacada pelos professores do CEFET–RN, quanto as diretrizes e aos princípios que norteiam a reforma de formação docente, podem-se constatar as contradições do próprio Sistema, pois ao mesmo tempo que nos documentos oficiais (Projeto Principal de Educação, Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, dentre outros) se preconiza a exigência de profissionalizar os espaços de formação docente, bem como o ensino e os professores, vivencia-se o movimento inverso, em que é posta uma sobrecarga de exigências e de trabalho para os docentes, sem que haja tempo para planejamento das atividades, da pesquisa e da qualificação permanente. Esse movimento pode ser caracterizado como processo de desqualificação do ensino e dos profissionais.

Refletindo sobre a precarização do trabalho docente, que tem deixado marcas profundas no fazer pedagógico docente e das instituições formadoras, Ludke (2006) aponta em suas discussões que as novas organizações trabalhistas, com referência especial à terceirização, têm exercido influência indiretamente para acentuar a desqualificação do trabalho docente. Segundo a autora, essa realidade está presente no interior das instituições educacionais no Brasil, no que se refere aos cursos extras, organizados pelas instituições como forma de aumentar suas receitas financeiras, também contribuem para a precarização do trabalho docente, uma vez que retira do professor o tempo de organizar

seu trabalho e de se envolver com a pesquisa enquanto prática reconstitutiva do seu trabalho pedagógico.

A esse respeito, Küenzer destaca que inúmeras são as contradições que violentam a prática profissional e a formação dos profissionais da educação na atual conjuntura educacional brasileira, pois:

No momento em que o ato educativo se torna mais complexo e às exigências de escolarização mais presentes, ocorre certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública (KÜENZER, 1999, p.13).

Entretanto, na maioria das vezes, ocorre que alguns profissionais não se dão conta desse processo, devido à sua ocupação com o trefismo e ao senso de responsabilidade no cumprimento dessas tarefas, bem como, devido ao nível de alienação do trabalho docente, condição a que são submetidos os trabalhadores de maneira geral, em especial a classe dos professores.

Assim, muitas vezes esses profissionais terminam assumindo funções que não são inerentes à sua profissão, assim como o sentimento de culpa pelo não êxito das políticas internas da instituição, como se percebe na fala de um dos professores:

Faltou maior empenho e envolvimento da Instituição, do professor e do aluno para se realizar as atividades da prática (Professor D).

Quanto aos alunos, apesar destes também reconhecerem a importância do componente em questão para a sua formação, o3 (três)

apontam que as atividades previstas não se efetivaram integralmente da maneira como se encontra no Projeto de Curso, e 03 (três) disseram que sim, embora tenham ressaltado os obstáculos enfrentados. Dessa forma, ao se colocar sobre a realização das atividades, enfatiza a aluna E:

Sim. Realizei as atividades, porém poderia ser melhor se tivesse o acompanhamento dos professores desde o primeiro período, pois as atividades estavam previstas no plano de curso, existia a obrigatoriedade e a necessidade de realizá-las, mas faltou o mais importante para a qualidade dos trabalhos, o acompanhamento às escolas, a execução do projeto de pesquisa e outros.

Para o aluno entrevistado, a dificuldade da operacionalização do componente Prática Profissional também diz respeito acima de tudo ao acompanhamento do aluno por parte do professor, que deixou muito a desejar. Nesse sentido, ressalta o aluno recém-formado:

A prática profissional eu cumpri no sentido que estive exercendo a aula, mas nunca fui sequer observado. Sempre tive a parte pedagógica da escola campo de estágio para me auxiliar. Porém acho que o curso tem um diferencial das outras instituições, como por exemplo, nossos professores são também professores do ensino médio que podem passar a experiência dele. O CEFET é um laboratório, o que precisa é corrigir essas falhas e assegurar de fato o acompanhamento que o aluno precisa.

Esse aluno não consegue compreender a falta de professores para o acompanhamento do seu processo de formação inicial, num contexto mais amplo de sociedade, em que as políticas públicas de um país como o Brasil nem sempre são definidas a partir dos interesses exclusivamente nacionais, e assim sendo, em se tratando de uma

instituição da Rede Oficial de Ensino, torna-se mais difícil se pensarem as questões apenas numa perspectiva interna à comunidade institucional, desvinculadas da macro-conjuntura no mundo globalizado.

Nesse contexto, cabe aos professores e alunos organizados lutarem para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola, e do professor, enquanto profissional, ser reconhecido como tal, fazendo jus às responsabilidades que lhes são auferidas no âmbito das instituições educacionais em qualquer nível, modalidade ou esfera administrativa, bem como ao exercício de sua ação num espaço profissionalizado de educação, enquanto ato político e social.

5.4 Contribuições/sugestões do componente para a formação inicial de professores

Apesar das dificuldades apontadas pelos professores e pelos estudantes, a importância do componente Prática Profissional, via processo de articulação teoria e prática nos Cursos de Formação do Professor, foi consensual, embora ambas as categorias reconheçam as diversas limitações no processo de operacionalização desse componente na Licenciatura em Geografia do CEFET–RN.

Nesse sentido, coerentes com a perspectiva da prática profissional enquanto componente curricular proposta pelas Diretrizes, os professores enfatizam que esse componente curricular trouxe contribuições significativas para a formação inicial do docente,

conforme ressaltam:

A prática profissional contribui para dar maior segurança ao futuro profissional as vivências de pesquisa, de extensão e principalmente do estágio supervisionado de ensino (Professor D).

A prática profissional contribuiu principalmente para a vivência dos alunos com a pesquisa e a prática de ensino (Professor A).

Nesses depoimentos, o componente Prática Profissional assume uma importância no processo de formação de professores eminentemente técnica, coerente com a concepção que a maioria dos sujeitos têm desse componente. Mais uma vez se percebe na fala do professor D a fragmentação da organização e da operacionalização dos componentes que constituem a prática profissional.

Ambos os professores destacam as sugestões que se deve considerar para superar os aspectos falhos do processo. Nesse sentido, eles direcionam as sugestões para as questões operacionais, como o aumento do número de professores para o curso e melhor distribuição do tempo para se pensar sobre o fazer pedagógico, como se verifica na fala do professor E:

É preciso a redução do estágio e mais professor para distribuição desses professores com tempo de pensar a prática profissional. É difícil, o professor tem que ministrar aulas em vários níveis de ensino e exercer outras atividades na Instituição.

Nessa perspectiva, buscar a qualidade da educação pública, na prática, termina sendo um desafio a ser enfrentado pelos profissionais da educação e a pela sociedade, com o intuito de amenizar as

dificuldades enfrentadas no cotidiano das instituições formadoras, como as evidenciadas na fala dos estudantes da Licenciatura em Geografia do CEFET–RN.

Os alunos também reconhecem a importância do componente Prática Profissional, destacando suas contribuições, conforme o depoimento que segue:

Sim. Dentre as contribuições da prática profissional posso destacar o contato com a prática, a vivência do fazer pedagógico. O crescimento acadêmico. A criação de uma postura mais séria após este momento (Estudante A).

Há a sugestão do acréscimo de mais um ano letivo para que as atividades da Prática Profissional possam ser desenvolvidas e venham a ter efetivamente a devida relevância no fazer pedagógico do professor recém-formado. Assim, propõe o estudante E: “Que o curso tenha pelos menos um semestre a mais, pois fica difícil cumprir todas as atividades”.

O aluno entrevistado enfatizou que houve mudança na carga horária do Curso, mesmo antes da avaliação do MEC, passando este para quatro anos letivos, por entender a insuficiência de tempo para formar professores, responsáveis pela educação. Nesse sentido, para esse aluno a constituição e o melhoramento da Prática Profissional e mais especificamente do Curso de Licenciatura em Geografia do CEFET–RN têm que ser buscados pelos próprios professores e alunos e não por agentes externos à Instituição. Diz o aluno recém-formado:

Acho que o movimento de mudança parte daqui de dentro mesmo, quando a gente vê nossos erros, pára e realiza os acertos, como por exemplo, no momento que os professores e alunos sentiram que uma graduação de três anos não dava, que não havia condição de formar em três anos, a gente fez

mudanças na estrutura curricular. Então o processo de transformação e melhoramento do curso, isso vai se dar ao longo do tempo de forma gradativa e internamente, já houve melhoras, mas o CEFET-RN como instituição de formação superior precisa melhorar muito, principalmente em se tratando de aumentar o número de base de pesquisa e o envolvimento dos professores-formadores com a pesquisa. Mas para acontecer essas mudanças não é necessário “ninguém de fora” ditar normas para dentro do CEFET, nós temos capacidade para isso.

Ressalta-se, portanto, que, após o processo de avaliação interna e posteriormente a avaliação externa, o Curso passou por uma reformulação, estando configurado em quatro anos letivos, a partir do corrente ano. É importante também destacar que não se pode ter como parâmetro da qualidade do processo de formação inicial de professores apenas o fator tempo, numa ótica quantitativa, mas a complementaridade desses aspectos, tendo a clareza das funções a serem desempenhadas pelo professor na atual conjuntura socioeconômica e política, do domínio técnico da profissão e de uma formação política que dê aos futuros profissionais da educação condições de conhecerem, analisarem e se posicionarem frente à realidade social e educacional do País. É relevante também uma formação de auto-reconhecimento das possibilidades e limitações pessoais e profissionais por parte do professor, para que este perceba que a conclusão de um processo de formação é sempre o começo de um novo.

Por fim, ressalta-se que não se constituiu objetivo deste trabalho avaliar o Curso de Formação de Professores do CEFET-RN,

mas analisar como a política de formação de professores e conseqüentemente as Diretrizes Curriculares de Formação Docente da década de noventa têm se efetivado no interior das instituições formadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de formação de professores da década de noventa do último século pode ser compreendida em duas dimensões complementares e articuladas. Numa dimensão mais ampla, como sendo conseqüência do movimento das mudanças estruturais da sociedade, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, que vêm se intensificando desde as décadas de oitenta e noventa, configurando um novo projeto de sociedade, marcado pela globalização, pelos interesses neoliberais, e pelo reordenamento do Estado. E numa dimensão mais específica, como estando voltada para a repercussão desse movimento no campo da educação, provocando reformas educacionais, que têm como foco central a universalização da educação básica na perspectiva de colocar o País em condições de competitividade no mercado globalizado.

A globalização, aliada ao neoliberalismo, tem provocado mudanças em escala local e mundial na organização das diferentes nações, levando Estados Nacionais a se reorganizarem na perspectiva do Estado mínimo. Este último tem como referência o mercado, a única instituição capaz de coordenar racionalmente os problemas sociais, econômicos e políticos e assegurar a eficiência e a eficácia dos serviços prestados à sociedade. Assim, o papel e as funções do Estado são redefinidos, via processo de desconcentração dos serviços, por meio dos programas de privatização e terceirização, significando, em última instância, um retrocesso dos direitos sociais conquistados pela sociedade ao longo de sua história.

Os processos de mudanças na base estrutural do sistema assim como a reforma do Estado incidiram sobre o processo educacional, uma vez que se coloca para a educação o papel de formar profissionais mais competentes, criativos e dinâmicos, que respondam mais adequadamente às necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto, emergiu uma onda de reformas educacionais no Brasil, as quais abrangeram todos os níveis de ensino, e mais especificamente a política de formação de professores, pois a capacitação e a formação desses são percebidas como condição de mudanças qualitativas na educação; em especial na educação básica.

As políticas adotadas na atualidade para a formação de professores têm suas principais diretrizes oriundas dos organismos internacionais, principalmente após a Conferência de Jomtien na Tailândia (1990) – que discutiu a necessidade de os países investirem na educação –, vista como mola propulsora para que estes pudessem entrar na era da globalização, e também satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população. Nessa perspectiva, o professor passa a ter um papel essencial na consecução desses objetivos.

Além da Conferência de Jomtien, ressalta-se a atuação de algumas instituições, que também se destacaram na elaboração de diretrizes para a educação: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, principalmente, o Banco Mundial.

No campo da política de formação de professores, as principais diretrizes trazem propostas inovadoras e alguns dos seus fundamentos

se coadunam com os princípios sugeridos pelas identidades de classe, como ANFOPE, ANPED, entre outras, no sentido de evidenciar uma maior articulação entre teoria e prática, mas são contraditórias quando definem o lócus de formação, viabilizando uma formação instrumental e pragmática. Na análise dos documentos desses organismos, é possível evidenciar que todos apontam a necessidade de profissionalizar os professores e, como estratégias de formação, ressaltam os programas especiais de capacitação de fácil acesso, associando-os e adequando-os aos esquemas de incentivos e de desempenho, provocando mudanças significativas no cotidiano escolar.

Nas políticas implantadas no Brasil, nas últimas décadas, é possível perceber a estreita articulação entre essas orientações e as determinações dos documentos nacionais. Alguns desses documentos constituem os marcos da reforma educacional no Brasil de 1990. Primeiramente, o Plano Decenal da Educação (1993-2003), que contempla, entre outras diretrizes, a articulação da ação das universidades no sentido de rever a formação do magistério e identificar formas de acesso ao ensino superior dos professores em exercício no ensino fundamental. Três anos mais tarde, acontece a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96, que define um nível mais rigoroso de responsabilidade dos docentes, enfatizando a participação destes na elaboração do projeto pedagógico da escola, e ainda determina que a formação inicial deve acontecer em educação superior, com cursos de licenciaturas para o professor que for atuar na educação básica.

Essa última definição quanto à formação inicial constituiria

talvez aspecto positivo se não fosse a contradição de se viabilizar esse processo por meio de uma formação pragmática, atribuindo à pesquisa e à extensão um caráter meramente técnico-instrumental. Além dessas diretrizes, a Lei cria outras modalidades de formação, redefinindo e ampliando o lócus de formação de professores para os Institutos Superiores de Educação, centros, faculdades e outras instituições. Existe, no Plano Decenal (1993-2003) e na LDB – Lei nº 9.394/96, um consenso de que é preciso formar em nível superior o grande contingente de professores que atua no sistema de ensino.

Além desses marcos legais, destaca-se a Lei 9.424/96, que cria o FUNDEF, Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Esse Fundo define recursos oriundos de diferentes tipos de impostos do sistema tributário nacional, estadual e municipal, direcionados exclusivamente para o desenvolvimento do Ensino Fundamental e a valorização docente desse nível de ensino. Esse ato legal, apesar das controvérsias no meio educacional, quanto ao alcance dos objetivos que se propôs, provocou impacto no interior das escolas e dos sistemas de ensino.

Um desses impactos diz respeito à interiorização das universidades públicas e particulares nos municípios de todo o Brasil. O Estado do Rio Grande do Norte também acompanhou essa tendência, levando a educação superior aos municípios e formando os professores, ditos leigos, que atuavam no ensino sem a devida formação. Outro fator a ser considerado é o aumento do número de vagas, principalmente nas últimas séries do ensino fundamental, o que não induz à crença de que se alcançou a qualidade nesse nível de educação.

Tratando da formação inicial dos professores, no ano de 2001, publicam-se, dentre outros, o Parecer CNE/CP 009/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; o Parecer CNE/CP 21/2001, que dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior; a Resolução CNE/CP nº 1/1999, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e a Resolução CNE/CP 2, de 18 de fevereiro de 2002.

O Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001, interpreta e normatiza a exigência de formação docente da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96, estabelecendo um novo paradigma para essa formação. Nesse sentido, o padrão de qualidade requer uma formação holística que atinja todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas, devendo perpassar, pela formação, atividades que estabeleçam a relação teoria e prática. Um outro ponto a ser contemplado diz respeito às competências, que vão desde o domínio do conteúdo a assunção de sua própria formação continuada.

As diretrizes nacionais para a formação de professores também apontam para a preleção da interdisciplinaridade e da contextualização articulada com os princípios do currículo por competência e com as expectativas do mercado de trabalho, constituindo-se no discurso regulativo oficial das políticas de formação, tanto para formação de professores como também para os demais níveis e modalidades da educação nacional: ensino médio, ensino fundamental e educação profissionalizante.

Nessas diretrizes, há uma insistente preocupação no sentido de as instituições de ensino poderem garantir uma aproximação entre teoria e prática nos cursos de formação por meio de diferentes atividades de cunho acadêmico, revestidas de um discurso e de uma fundamentação teórico-metodológica progressista. Numa análise comparativa, o que se percebe é um novo significado dado aos princípios e aos fundamentos progressistas pela política de formação docente oficial, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação docente. Já a relação teoria e prática, a pesquisa, a extensão e a prática reflexiva são concebidas, na formação docente, sob a ótica curricular funcionalista e pragmática para atender as demandas do sistema socioeconômico vigente. Assim, a legislação sobre a formação docente (Resolução CNE/CP nº 1/1999, Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 2/2001) cria e regulamenta o componente curricular prática profissional, atribuindo-lhe a função de eixo articulador dos aspectos teóricos e práticos no currículo por competência.

Num contexto de contradições, de superposição e de fragmentação de atividades, o Parecer CNE/CP 009/2001 fundamenta teoricamente a prática como componente curricular, como uma prática consciente, que produz algo no âmbito do ensino, devendo iniciar-se no primeiro período do curso e estender-se ao longo de todo o processo de formação. O componente Prática Profissional se constitui em uma atividade flexível, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica, concorrendo conjuntamente para a formação da identidade do professor, como educador, num processo de

superação da dicotomia teoria/prática.

Atualmente, alguns educadores, como Mello (2004), percebem e defendem que nas novas diretrizes curriculares para a formação de professores houve uma aproximação entre teoria e prática, vez que se recomenda às instituições formadoras que tracem estratégias para o desenvolvimento de atividades práticas ao longo do curso.

Apesar dessas orientações, a dicotomia teoria e prática persiste, além de outras, por razões ideológicas e políticas. No discurso, evidencia-se a união entre teoria e prática, mas, nos instrumentos legais e técnicos, os próprios pareceres e resoluções fazem essa separação ao estabelecerem tempos diferentes para a efetivação dos diversos componentes curriculares que constituem a prática profissional. Portanto, desconsidera-se que não existe teoria sem prática e não existe prática sem teoria [...] “o concreto (prática) e o abstrato (teoria) não podem ser separados; são dois aspectos solidários, duas características inseparáveis do conhecimento. Converte-se incessantemente um no outro: o concreto determinado torna-se abstrato; e o abstrato aparece como concreto já conhecido” (LEFEBVRE, 1983, p. 111-112). Vale destacar, ainda, que num sistema capitalista, cujo modo de organização prioriza as funções entre concepção e execução do trabalho, a separação teoria e prática constitui aspecto fundante dessa organização; portanto, a sua fusão não se faz apenas no campo legal, porque demanda uma outra forma de organização do trabalho.

Além disso, a política e as diretrizes de formação de professores da década de noventa expressam a cooptação dos cursos de formação de professores pelo Estado capitalista brasileiro, retirando a autonomia

das instituições de formação e dos profissionais de educação de se constituírem em uma classe profissional autônoma e dona de seu próprio fazer pedagógico de acordo com as necessidades, com as realidades e com as referências construídas no chão das instituições formadoras e nos movimentos das instituições representativas de classe.

Assim sendo, a política de formação de professores proposta, as diretrizes e demais documentos legais da década de 1990 representam muito mais aquilo que Nóvoa (1992, p. 22) chama de tutela estatal sobre o professorado, uma vez que este é concebido “como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente os saberes e os princípios deontológicos de referência da sua formação”. Dessa maneira, esse processo acontece de forma extremamente complexa e contraditória, pois, nos estudos realizados, se percebeu que muitos dos princípios e fundamentos construídos pelas instituições representativas de classe dos docentes estão presentes nas propostas da política oficial para a formação inicial, principalmente no que diz respeito à base científico-curricular das diretrizes oficiais e no que concerne à relação teoria e prática.

Mas não se pode desconsiderar que esse processo não acontece linearmente; ocorre num contexto de correlação de forças e negociações entre as partes, refletindo o posicionamento do estado nacional em relação aos organismos internacionais, no contexto mais amplo, e, no local, a relação das instituições de formação com o governo (representado pelo Ministério da Educação), uma relação que, na maioria das vezes, se faz contraditória.

No processo de redefinição do lócus e da necessidade de formar, em nível superior, todos os professores que estão atuando nos sistemas de ensino é que os CEFETs foram convocados pelo Ministério da Educação para implantar cursos de licenciaturas, devido à sua cultura e à sua experiência com a educação profissionalizante. É nesse contexto que o CEFET–RN, instituição com uma experiência quase secular na educação profissional, passa a oferecer cursos de formação de professores: licenciatura em Geografia e Física. Com a ampliação e a expansão do lócus de formação, os centros superiores e institutos revelam-se ao Ministério como instituições adequadas à formação técnico-profissionalizante proposta por sua política.

Nessa perspectiva, as instituições formadoras têm o papel de adaptar o sujeito à nova ordem social, incorporando os preceitos da sociedade globalizada e do conhecimento. Entretanto, o estudo realizado sobre a implantação dos cursos de formação em Geografia, no CEFET–RN, demonstrou que o processo não aconteceu de maneira linear. E isso porque essa Instituição, embora guarde seu caráter profissionalizante, possui um corpo de professores bem qualificado, na sua maioria, politicamente comprometido, o que contribuiu para que a implantação dos cursos de formação de professores se desse em novas bases. O curso de licenciatura em Geografia do citado centro de formação tem desenvolvido uma prática pedagógica dinâmica, buscando formar o futuro professor numa perspectiva crítica e ampla dos fenômenos educativos.

Um aspecto importante que merece destaque na cultura organizacional do CEFET–RN consiste na existência de espaços

coletivos de discussões pedagógicas, nos quais, em reuniões semanais, os grupos de professores debatem as questões cotidianas de sala de aula e as experiências pedagógicas, o que tem facilitado a construção de projetos didáticos, aulas de campo e outras atividades didático-pedagógicas coletivas de cunho interdisciplinar. Essas atividades têm contribuindo para a construção da identidade do corpo docente do CEFET–RN, em especial do curso de licenciatura em Geografia, constituindo-se em uma cultura de reflexão coletiva com a participação, em alguns momentos, de profissionais que pesquisam na área da educação.

Quanto ao currículo do curso de licenciatura em Geografia do CEFET–RN, apesar de este se fundamentar nos princípios da complexidade, da inter e da transdisciplinaridade, buscando formar o futuro professor numa perspectiva globalizante de conhecimento e de atuação, os dados demonstraram que 03 (três) dos docentes envolvidos na pesquisa apresentaram um entendimento do currículo na perspectiva funcionalista, em que se forma para o mercado de trabalho. Os alunos também se aproximaram dessa perspectiva de currículo, que, aliás, está em consonância com o que se propõe nas Diretrizes Nacionais para formação docente e que, em parte, foi incorporada ao projeto de curso.

Em relação à compreensão que têm os professores e os alunos acerca do componente curricular Prática Profissional, percebeu-se que não existe clareza do conceito propriamente dito, ocorrendo uma aproximação pela importância e pelo uso deste no currículo. Assim, coerentemente com a legislação vigente, a prática profissional, no currículo do curso de Geografia, assumiu uma perspectiva de

componente curricular, articulando as atividades de iniciação científica por meio da pesquisa, da extensão e do estágio supervisionado.

Entretanto, essas atividades, com exceção do estágio supervisionado, apresentam uma perspectiva diferenciada no sentido, por exemplo, de a pesquisa desenvolver-se, tanto em bases de conhecimentos, como em sala de aula, representando a busca de superação do pragmatismo que é dado pelas diretrizes de formação a essa atividade.

Nas atividades de pesquisa, oferece-se aos alunos a oportunidade de vivenciarem momentos de reflexão acerca da realidade social e educacional do País, necessária à construção do pensamento crítico, e, portanto, de uma intervenção consciente no meio em que estão inseridos. Diferentemente da perspectiva pragmática, a tendência reflexiva da pesquisa tem se constituído num espaço de formação docente.

A extensão, segundo os professores e os alunos, constitui-se em ações junto à sociedade, no sentido de contribuir (socialmente) com esta. Porém, essa atividade vem sendo pouco implementada em relação à pesquisa e ao estágio. Este último não apresenta avanços significativos na sua organização, pois continua sendo organizado e operacionalizado nos moldes do estágio clássico, que esteve presente no processo de formação de professores no Brasil. Neste, os alunos da licenciatura em Geografia vivenciam dois momentos distintos, porém independentes: a observação/participação e a regência, conforme a carga horária definida na resolução CNE/CP 1/1999.

O Estágio Supervisionado de Ensino, tanto no projeto quanto

na compreensão dos professores e alunos, tem a função, dentre outras, de oportunizar a vivência destes últimos nas escolas da rede oficial de ensino, por meio de atividades de observação, participação e regência, as quais facilitam o estabelecimento de uma estreita relação entre a teoria e a prática.

A implementação do componente curricular Prática Profissional, para os sujeitos da pesquisa, coloca-se como importante no currículo de formação inicial docente, porque possibilita a articulação entre teoria e prática, aspecto considerado fundamental para uma formação que responda aos desafios sociais e aqueles relativos à prática educativa.

Os alunos, por sua vez, foram unânimes em destacar as contribuições dessa atividade, bem como da extensão e do estágio para sua formação, apesar de frisarem os diversos obstáculos que tiveram de ultrapassar na orientação e na execução dos projetos, tais como: a falta de professor para orientar os estudos investigativos, o acompanhamento por parte dos docentes, na maioria das vezes, ausentes, e a falta de tempo dos professores e dos alunos. Tais obstáculos comprometeram, de certa maneira, a metodologia de trabalho prevista.

Isso mostra que a Instituição não se encontra isenta do processo de precarização do trabalho educativo, considerando-se que, cada vez mais, os professores são chamados para ministrar aulas em diferentes níveis de ensino, como também para responder por outras atividades ligadas ao ensino (conselhos, comissões, dentre outras), além de também enfrentarem constantemente as vertiginosas mudanças

curriculares promovidas pelo Ministério da Educação. Esses fatos revelam, por outro lado, a maneira como a política de formação chega até às instituições formadoras, impostas pelo MEC, sem considerar as condições estruturais dessas instituições.

Essa é uma das marcas da política de formação de professores da década de 1990. Hoje há uma preocupação no sentido de as instituições formadoras criarem espaços que privilegiem a estreita relação teoria e prática. Nessa conjuntura, a política no âmbito nacional, sob influências das diretrizes dos organismos internacionais, segue um percurso de efetivação da formação continuada e em serviço, fazendo aproveitamento das experiências anteriores dos professores por meio de certificação, dentre outros. Essas diretrizes estão expressas na legislação específica que regulamenta a política de formação de professores no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Parecer CNE/CP 009/2001 e demais resoluções advindas desse Parecer.

Em contrapartida, no interior do CEFET–RN, ocorre um processo em que se demonstra um nível de organização interna articulada para a resistência, muitas vezes se consolidando em movimentos cautelosos de reinvenção das práticas educativas direcionadas, ou seja, o determinado passa por um processo de (re) construção via processo de reflexão–ação–reflexão, e assim sucessivamente, sendo, por vezes, essa a forma de posicionar-se contrariamente ao estabelecido.

Nesse sentido, o curso de licenciatura em Geografia do CEFET–RN, apesar de apresentar algumas inovações (tanto pelo lócus

de formação como por configurar um modelo de formação que articula a teoria e a prática, bem como os diferentes saberes necessários para a atuação docente, indo além de uma formação pragmática), continua sendo um desafio, no sentido de buscar a superação de algumas limitações internas e externas.

As primeiras limitações internas colocam-se no sentido de rever a relação teoria e prática na estrutura curricular, em especial no que diz respeito à coerência entre a concepção do componente Prática Profissional e à disposição das atividades de pesquisa, extensão e estágio (que o compõem), de maneira a assegurar o embricamento dessas atividades. No que diz respeito às limitações externas a serem superadas no curso, essas se constituem numa maior aproximação do CEFET–RN com as escolas da rede oficial de ensino, possibilitando a socialização das experiências e o acompanhamento dos alunos, estendendo-se que a formação desses, numa perspectiva mais abrangente, estende-se aos diferentes espaços.

Por fim, acredita-se que a missão de assumir a luta por uma educação pública de qualidade, para além da perspectiva mercadológica, em especial a luta em prol da formação de professores, implica um compromisso político dos educadores, das famílias e da sociedade civil, e o entendimento de todos quanto ao fato de que esse processo não acontece de maneira consensual, assim como não ocorreu com a implantação da formação docente no interior do CEFET–RN.

Nesse ponto, destaca-se a importância da organização das instituições, que se configuram em espaços de luta política e ideológica, de contradições e de criatividade. Entende-se, pois, que o processo de

formação inicial acontece prioritariamente nas instituições formadoras articuladas com as outras instituições oficiais de ensino e os movimentos sociais e educacionais, tendo continuidade na prática profissional como exercício da ação docente, em que o professor se percebe como sujeito com capacidade de pensar, de analisar, de compreender e de agir no dinamismo de sua prática pedagógica no interior de sua sala de aula e da instituição escolar a que pertence. Isso exige da instituição formadora e da equipe docente clareza do caminho que se quer caminhar, ou, como diz Morin (2001), coragem para inventar seu caminho no próprio caminhar, com ousadia e coragem para reinventar à luz da percepção do grupo.

Em resumo, exige-se dessas instituições e dos professores formadores qualificação e compromisso político; e principalmente discernimento das políticas de formação inicial, no sentido de reinterpretá-las, posicionando-se criticamente frente às propostas veiculadas pelos instrumentos curriculares (num exercício de desmistificar o conteúdo), que, no contexto da sociedade capitalista estratificada, terminam escamoteando as verdadeiras intenções políticas. Esse processo demanda, portanto, uma desconstrução do não dito e a construção de propostas coletivas que possam interferir significativamente nos rumos da definição da política de formação de professores, a partir da organização dessa categoria.

Entende-se, além de tudo, que é impossível formar o profissional para atuar na educação, sem dar condição de realizar processos de análise mais profundos de sua atuação como sujeito social e profissional, resgatando a essência do ser professor, que reside na

dimensão do saber-fazer, fruto da simbiose teoria-prática. Mais que isso, é preciso resgatar a sua condição de sujeito interveniente, ou seja, de seu papel político-social no contexto da sociedade.

Por conseguinte, compreende-se também que a discussão da política de formação inicial de professores não reside apenas na expansão ou na definição de um novo lócus de formação, mas, sim, na compreensão de como se configura o contexto socioeconômico em que se dão as propostas de formação de professores e que concepção de sujeito, de sociedade e de formação está sendo proposta pelas políticas públicas.

Essa é a razão pela qual se acredita (a partir da experiência na licenciatura em Geografia do CEFET-RN, como recente lócus de formação docente) que a questão central das discussões sobre a formação inicial não consiste na mudança de espaço ou de estrutura física (apesar de serem estes importantes), mas, primordialmente, no nível de organização e no nível de entendimento dos aspectos políticos, pedagógicos e filosóficos que permeiam a política de formação na década de 1990.

Defende-se, pois, uma política educacional efetiva e abrangente, que venha garantir a educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino (e para todos), essencialmente para os mais desfavorecidos. Precisa-se de uma educação que não só procure dar conta do mínimo necessário para a adaptação do sujeito ao sistema socioeconômico, mas, sobretudo, que assegure as ferramentas necessárias ao exercício da cidadania no contexto local e global. Nesse contexto, a política de formação inicial de professores assim como o espaço profissionalizado

para a atuação destes revelam-se aspectos de extrema importância, e um desafio para os profissionais que atuam nessa área, constituindo-se numa conquista e numa luta incessante pela garantia e pela permanência dos direitos sociais, em especial o direito a uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; Gentili, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, São Paulo, n. 10, p. 52 –53, 1997.

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores-pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Malu (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento: **construindo uma política nacional global de formação de profissionais da educação.** Caxambu: ANFOPE, 2000.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil.** Trd. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, 1998.

_____. A reforma gerencial de 1995. In: BELMIRO, V. Jobim Castor; BRESSER, L.C. Burocracia e Reforma do Estado. **Cadernos Adenauer**, n.3, Fundação Konrad, São Paulo, 2001.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A política educacional brasileira no contexto da Reforma do Estado e do Neoliberalismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 8/9 n, 2/1, p.36-58, jul.dez. 1998 – jan.jun.1999.

BÓRON, Atílio A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia en América Latina. In: KRAWCZK, Nora Rut;

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrareforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da educação na encruzilhada. In: Saviani, D.; LOMBARDI, J.C; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados. 1998.

BURNHAM, T.F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, LOCAL: v. 12, n. 58, p. 3-13, 1993.

BURIOLLA, A. Marta Feiten. **O Estágio Supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert C.; KNOPP, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, [s.n], 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. [s.l], Presses Universitaires de France, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento II da Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior**. Brasília, MEC, 2005.

_____. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Conselho Nacional da Educação. Resolução: CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena**, Brasília: MEC, 2002a.

_____. Conselho Nacional da Educação. Resolução: CNE/CP 2 de 18 fevereiro de 2002. **Regulamenta a Duração dos Cursos de Licenciatura Plena e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura Plena**. Brasília: MEC, 2002b.

_____. Conselho Nacional da Educação e Cultura. Parecer CNE/CP

009/20018 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação e Cultura. Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001. **Dispõe da duração e carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação e Cultura. Parecer CNE/CP 27/2001, 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2001c.

_____. Conselho Nacional de Educação e Cultura. Resolução CNE/CP 1/1999, 02 de outubro de 1999. **Dispõe sobre as diretrizes para a Formação de Professores nos CEFETs.** Brasília: MEC, 1999.

_____. Decreto s/n de 18 de janeiro de 1999. Transforma a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte em Centro Federal de Educação Tecnológica: **Diário Oficial da União.** Brasília, 18. jan.1999.

_____. Decreto nº. 3.276/99, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 7 de dez. de 1999.

_____. Conselho Nacional da Educação e Cultura. Parecer CNE nº. 2, de 7 de julho de 1997. **Regulamenta o curso de formação pedagógica de professores em regime de programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas do ensino fundamental, médio e educação profissional de nível médio.** Brasília: MEC, 1997.

_____. Decreto nº. 2.406/97, 19 de dezembro de 1997. Amplia o raio

de atuação dos CEFETS cursos de formação de professores e especialistas e programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto nº 2.208/97, 17 de abril. de 1997. Determina a separação do Ensino Médio da Educação Profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997.

_____. Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996. **Trata do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 1996.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.

_____. Decreto nº. Decreto nº 8.711/93, 28 de setembro de 1993. **Determina o oferecimento de educação tecnológica com os objetivos, dentre outros, ministrarem ensino em grau superior de licenciatura**. Disponível em: Hyperlink <http://www.cefetba.br/> . Acesso em: 12 de out. 2005.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Decreto nº. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Transforma as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8. dez.1994.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BICUDO, Maria Aparecida Viggigiani; JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP,

v.23, n. 80, set. 2002. Edição especial.

_____. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 20, n. 68, 1999.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org). Formação de professores- pensar e fazer. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CANDAU, Maria Vera. A Didática e a formação de professores. In: CANDAU, Maria Vera (org). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **A formação de professor no contexto das reformas educacionais**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

_____. Reforma educacional e cidadania. In: CABRAL NETO, Antonio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Educação a distancia e formação de professores: limites e possibilidades**. In: CABRAL NETO, Antonio (Org.). Política educacional: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. Política de Educação a Distância: uma estratégia de formação continuada de professores. Natal, RN: EDUFRN □ Editora da UFRN, 2005.

_____. **A política de formação de professor e a adequação á lógica do mercado**. Natal, 2006. Digitado.

CLARKE, Simpn. Crise do fordismo ou crise da social democracia. Lua Nova: São Paulo, n° 24, set. 1991.

CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio de Moura. (Orgs). **Como anda a**

reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação Brasileira: projetos em disputa.** São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Luis Antonio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento.** São Paulo: Cortez, 1999.

CACETE, Núria Hanglei. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional:** da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação. A referência do professor de Geografia. 2002. São Paulo: 2002.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Projeto Político Pedagógico.** Disponível em: [http:// www. Cefetrn. br](http://www.Cefetrn.br). Acesso em: 12 set, 2004.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Projeto de Curso da Licenciatura de Geografia do CEFET-RN. Natal: CEFET, 2002a.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Documento Norteador da Prática Profissional da Licenciatura em Geografia do CEFET-RM.** Natal: CEFET, 2002b.

CENTRO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Documento Norteador da Prática Profissional. Natal: CEFET, 2001.

CEPAL. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CEPAL. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **Investir mejor para investir más: financiación y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile CEPAL/UNESCO, 2005.

DOLL, JR., Wilian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o Orçamento da Educação: Desvendando a Caixa Preta**. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. in: **Revista Educação e Sociedade**, v. 20 n. 68 campinas, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26 n. 92. out. 2005.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Reconstruindo o Estado: Gestão do setor público e reforma da Educação**. Núcleo de Pesquisas e Publicações. Relatório de Pesquisa, [s.n], 02 de jan. de 1995.

FRANÇA, Magna. Financiamento da Educação: política, mobilização

de recursos e programas para o ensino fundamental. In: CABRAL NETO, Antonio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Gestão Educacional nos anos 90: um estudo sobre a descentralização financeira**. Natal, 2001. f. 217.

FRIGOTTO, G. Novos desafios para a formação de professores. **Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana**, Niterói, ano 2, n. 12, p. 9, 2000.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Tradução Luciana Carli. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e Estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1986.

GANBOA, Silvio Sanchez. A Globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina In: LOMBARD, Jose Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação**. São Paulo: Autores associado, 2001.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas em América Latina: Balance de uma década**. PREAL, n. 15, p. 6, set. de 1999.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas (2003)**. Disponível em: <http://www.sciola.com.br>. Acesso em: 18 de Abr. 2006.

HOSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

JAMESON, Fredric. Notas sobre a globalização como questão filosófica. In: JAMESON, Fredric. **A Cultura do Dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Globalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira. In: MOREIRA, Antônio Fávio; PACHECO, José Augusto (Orgs). **Globalização e Educação**. Portugal: Ed. Porto, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua. In: LIMA, Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LÊNIN, V. I. **El Estado e la Revolución**. Moscou: Editorial Progreso, 1977.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal. Lógica Dialética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

LANDINI, Sonia Regina; MONFREDINI, Ivanise. A educação na Lógica de Mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, Malu (Org). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

MORIN, Edgar. **O método**. 2º ed. Lisboa: publicação Europa – América, 1987.

MELLO, Guiomar Namó. Educação brasileira: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINTO, César Augusto e. Educação: um processo à margem das prerrogativas legais. In: DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Victor Henrique (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, Currículo e Saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p.81-101, novembro, 2002.

MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita. **A Formação de Professores Experientes e o Papel dos Atuais Projetos Formativos: formar? Titular? Profissionalizar?** Natal: UFRN, 2005. f. 258

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de pesquisa**, n 118. São Paulo, 2003.

NÓE, Alberto. **Globalização, Revolução Científica-técnica e a Universidade**. Avaliação, Campinas, vol.2 n. 2, pp. 31-50, 1997.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1992.

OREALC. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina e el Caribe.** Santiago do Chile: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis. Vozes, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, Selma Maria Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Maria Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

POLONI, Delacir Aparecida Ramos. **A Política Educacional no Brasil e o Ensino de Geografia: caminhos e descaminhos.** São Paulo, 1998. f. 232

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

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação** tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POLONI, Delacir Aparecida Ramos. **A Política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos.** 1998. 224 f. São Paulo, 1998.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. Para além do neoliberalismo: a teoria enquanto aporte e superação das relações fundadas na barbárie (primeiras reflexões). In: **Revista Educação em Questão** – jul/dez. 2003. Natal : EDUFRRN, 2003.

RIBEIRO, A. Carrilho. **Desenvolvimento curricular.** 4. Ed. Lisboa:

Texto Editora, 1993.

RIBEIRO, Maria Márcia Gurgel. **Diferentes espaços/tempos da organização curricular.** Natal/RN. Coleção Pedagógica. (s/d).

RAMOS, M. N. Reforma da educação profissional: uma síntese da (a) diversidade estrutural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19. , 1996, Caxambu. **Resumo ...** São Paulo: ANPED, 1996.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont . **Educação e Exclusão Social:** os desafios na formação do educador, 2003.

SILVA, Maria das Graças Baracho. **Da arte do ofício à Especialização: um breve histórico sobre a função social do ensino técnico industrial.** Natal, UFRN, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SADER, E. Público versus mercantil. Entrevista com o representante da Secretaria de Estado de São Paulo. **Folha de São Paulo**, 19 jun. 2003. Cadernos A, p. 3. Disponível em: "<http://www.asp.org.br/divulgação/resumo>". Acesso em: 20 abr. 2005.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, Malu. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento.** Campinas, SP: Alínea, 2005.

SANTOMÉ, Jugo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Lucíola L. C. P. pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SINDICATO NACIONAL DOS DISCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Documento: **Análise do anteprojeto de lei da educação superior do MEC**, versão de dezembro de 2004. Publicação do Grupo de Trabalho de Política Educacional: TPE/ANDES -N. Brasília, 2005.

TOMMASI, Livia et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Livia, et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, Francisco J. S. et al. **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e Projetos de Mudança em Escolas Públicas.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: UESP/ANPAE, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez;

Brasília: MEC, 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

_____. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe:** Documento da Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO, 2001.

_____. **BOLETIN 24**, p. 44-49. Abr. 1991. Proyecto Principal de Educación.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Pesquisa do Grupo de Pesquisa – CNPq: Marxismo & Educação.** Natal, Programa de Pós-graduação de Educação da UFRN, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção. In: □ DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Victor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). **Políticas Educacionais: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995).** Brasília: Plano, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social ? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: política e debates.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.** Porto: Asa, 1992.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de Professores para o Próximo Milênio: novo lócus?** São Paulo: Annablume, 2000.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: Sonia Nikitiuk. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 1, p. 26-46.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 92,out. 2005.

KÜENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 19, n. 68,dez.1999.



Luzimar Barbalhoda
Graduada em Pedagogia
pela UFRN e especialis
em Metodolog
Pesquisa Científ
Técnicas de E
Superior pela UERN
em Psipedagogia
UFRJ. Também é
em Educação
UFRN. Atualm
exerce a funcã
assistente-pedag
nas licenciatura
CEFET- RN, além
ser professora do
de Pedagogia e da r
Municipal de Ensino.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais, com a publicação da Revista da ETFRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do CEFET/RN, a qual publicou os seus primeiros livros fruto das pesquisas dos professores da instituição para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando a cada dia consolidar uma política editorial onde a qualidade de seu produto é sempre privilegiada, a Editora do CEFET-RN, na sua função de difusora do conhecimento produzido pelos pesquisadores, já contabiliza várias publicações nas diversas áreas temáticas.

Este livro resulta da dissertação do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e é um trabalho de pesquisa que expressa a continuidade de investigação e curiosidade acadêmica despertada das experiências profissionais vivenciadas no contexto da implantação das licenciaturas no CEFET-RN. Na época, por ser percebida a contradição nos planos conceitual e legal da formação de professores promovidos pelo Estado, o estudo foi aprofundado. Eram muitas as questões a serem discutidas no sentido de entender o processo de inserção. Assim, em 2004, os estudos foram direcionados, ao mesmo tempo em que atuava na coordenação dos cursos de licenciaturas em Geografia e Física da Instituição.

Esperamos, portanto, que este livro provoque outras inquietações, estudos e (re)construções de conhecimentos sobre a temática, cabíveis no âmbito da política de formação docente.