

## **Políticas de Formação de Professores e suas Repercussões na Sala de Aula<sup>1</sup>.**

**Dimair de Souza França<sup>2</sup>**

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar algumas considerações acerca da formação de professores, a partir das propostas que estão tomando forma na sociedade atual e que se encontram embasadas nas políticas públicas para a área educacional, tendo como referência a sala de aula, por entender que é nesse espaço que tais medidas podem ganhar corpo, evidenciando suas limitações e possibilidades. Esse processo situa-se na intrincada relação entre formação/atuação docente, implicando reconhecer que a mudança passa necessariamente pelo professor e que é preciso construir uma nova concepção de formação que valorize o profissional e os seus saberes de referência, pois são esses profissionais os sujeitos ativos da mudança, dando-lhe forma e orientando seu sentido.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; Formação de professores; Profissional docente; Aprendizagem docente; Reforma educacional.

**Abstract:**The objective of this work is to present some considerations about teachers' formation, having as reference the proposals which are taking shape in the present society and which are based on the public politics for the educational area, having the classroom as reference, for understanding that is in this room that such measures can effectively take shape, evidencing their limitations and possibilities. This process is situated in the intricate relation between teaching formation/actuacion, implying to reorganize that a change passes necessarily by the teacher and that is necessary to build a new conception of formation which valorizes the professional and his/her background, because are these professionals who are the active people of the reform, giving it shape and orientating its meaning.

**Key words:** Public Politics; Teachers' Formation; Teaching Professional; Teaching Learning; Educational Reform.

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da Tese de Doutorado intitulada "A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professoras em exercício e futuras professoras", defendida junto ao PPGEE/FCL/UNESP, em 2005.

<sup>2</sup> Professora da UFMS. Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara. E-mail: dimairsf@terra.com.br

## **INTRODUÇÃO:**

Inicialmente, apresento uma breve caracterização das mudanças que se impõem no mundo globalizado e suas implicações para o trabalho do professor, através de políticas cada vez mais excludentes que marcam, de maneira incisiva, os destinos da educação e da escola na sociedade atual. Em seguida, sintetizo alguns aspectos contidos na discussão sobre a formação de professores, visando iniciar uma análise, ainda que superficial, das diferentes medidas adotadas na área educacional e suas implicações para o processo formativo do professor para atuar nesse novo cenário. Para proceder a essa discussão tomo como referência a sala de aula, por entender que é nesse espaço que tais medidas podem, efetivamente, ganhar corpo, evidenciando suas limitações e possibilidades. Sala de aula entendida como um local específico destinado a atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes também específicos, conforme assinala Sanfelice (1996). Essa especificidade revela limites, mas também possibilidades para a sala de aula.

Como as reformulações nos cursos de formação de professores têm repercutido na sala de aula? Que implicações tais mudanças têm acarretado tanto para professores como para os futuros professores? Que tarefas são atribuídas aos professores no contexto dessas mudanças?

A chave de leitura desse processo situa-se na intrincada relação entre formação/atuação docente, implicando reconhecer que a mudança passa necessariamente pelo professor. E aqui há a necessidade da construção de uma concepção de formação que valorize o profissional e os seus saberes de referência, pois, conforme assinala Torres (1998), os professores são sujeitos ativos da mudança, dando-lhe forma e orientando seu sentido.

### **1. As mudanças sociais e as suas implicações para a formação de professores.**

De acordo com Saviani (1996), os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto histórico em que estão inseridos. Por isso, apresentar uma leitura das perspectivas educacionais em curso na nossa sociedade mostrou-se um caminho possível para evidenciar o papel reservado à escola e aos seus professores na atualidade. Para tanto, as reflexões aqui apresentadas têm como referências as propostas que estão tomando forma na sociedade atual e que se encontram embasadas nas políticas públicas para a área educacional, como, por exemplo, as diretrizes para formação de professores propostas pelo MEC ou a nova LDB (lei nº 9394/96), ou mesmo a partir da produção teórica

disponibilizada hoje para todos quantos desejem “reformular” a educação em função das solicitações e demandas feitas à escola nestes tempos.

Temos assistido a muitas mudanças em curso na sociedade atual, e com implicações sérias para a educação das novas gerações. Diversos fatores têm marcado os rumos que a educação vem tomando tanto no Brasil, como em todo o mundo. A revolução tecnológica, as mudanças nos meios de comunicação de massa, o novo paradigma do conhecimento decorrente dessas mudanças e a conseqüente reordenação mundial nas economias de mercado, em função da globalização, impõem profundas alterações aos sistemas educativos.

De acordo com Frigotto (1999), *O ideário de globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e as relações imperialistas do capital e a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social* (p. 221).

Nesse cenário marcado pela desigualdade social, pela divisão de classes, pelo predomínio dos interesses de uma minoria em detrimento das necessidades e interesses da maioria da população excluída e alijada em seus direitos básicos imperam as relações de dominação e subserviência, sendo que os interesses em jogo têm acentuado a marginalização social de grande parcela da população que sequer tem acesso aos bens e serviços produzidos pela humanidade.

A cada dia, mais e mais pessoas perdem seus empregos e não vêem estes serem ocupados por outros indivíduos tidos como “mais capacitados”. O que ocorre, na verdade, é um processo de extinção de postos de trabalho em nome de uma economia globalizada e altamente informatizada. Desempregados e excluídos do processo de produção de sua própria existência, esses indivíduos vêem negada sua condição humana, de serem sujeitos de sua própria história.

Da mesma forma, milhões de alunos são excluídos diariamente das salas de aula pela perversa seletividade do sistema. Há, ainda, aqueles que sequer adentraram os muros da escola, permanecendo fora dela à espera de vagas. Dados de repetência, evasão e fracasso escolar saltam aos nossos olhos diuturnamente.

A grande questão que se coloca nesse quadro assolador é o aumento da exclusão, da marginalização social. A exclusão se dá pelo conhecimento. Entretanto, o conhecimento deve ser compreendido não apenas como informação, mas antes de tudo como saber produzido e sistematizado pela humanidade, que move a educação formal e que atribui significado ao trabalho do professor. Por isso, parece pertinente reafirmar a importância da educação e da

escola nesse contexto de mudanças, na perspectiva de explicitar que interesses têm mobilizado a educação escolar e quais demandas têm sido feitas à escola.

A expansão sofrida pelos sistemas de ensino e a diversificação no atendimento, em função do acesso das massas à escola, fizeram aflorar os problemas e conduziram os resultados finais para uma demonstração de ineficiência na educação oferecida. Essa ineficiência, caracterizada pela desigualdade e pela baixa qualidade do ensino, é histórica. Por isso mesmo, a questão da qualidade tornou-se o marco da desvalorização da educação e se constituiu na referência para as políticas educacionais bem como para as medidas de redução ou eliminação de gastos públicos com educação.

A utilização do discurso de que a educação pública vai mal, que é preciso mudar, reformar o sistema de ensino, mascara a intenção velada ou explícita de entregar à iniciativa privada a responsabilidade pela melhoria do ensino.

Puiggrós (1996) aponta as mazelas desse discurso sutil que procura se firmar através da adoção de soluções forjadas, num processo de imposição de medidas educacionais à revelia das organizações sociais, provocando a ruptura com a sociedade e transformando a educação num instrumento das políticas econômicas impostas pelos organismos internacionais que controlam o mercado de capitais. O resultado desse processo é a deterioração dos sistemas públicos de ensino em nome de uma proclamada qualidade de ensino que se mede pela lógica de mercado.

Esse atrelamento da educação às condições de mercado e a conseqüente privatização do ensino público trazem mudanças para a organização do trabalho pedagógico. A questão que se coloca com ênfase é a propalada qualidade do ensino. Em nome dessa qualidade são propostas medidas, de cima para baixo, que não logram resolver os problemas estruturais da educação, mas que, embutidas no discurso vigente, apenas alteram o foco dos problemas educacionais. A mais drástica conseqüência é a exclusão da maioria da população.

Por essa razão, acredito que esse é um problema de natureza conceitual porque o que é qualidade para alguns, deixa de sê-lo para muitos. Aguerrondo (1993) discute a construção do conceito de qualidade, afirmando que esse conceito é social e historicamente determinado, que tem a ver com padrões históricos e culturais de uma realidade específica, que é relacionado a um momento concreto. Ou seja, o que pode ser qualidade para uma realidade, pode não ser para outra.

O conceito de qualidade presente nas reformas do sistema educacional está nitidamente voltado para a avaliação de resultados como justificativa para o baixo

investimento na educação (PUIGGRÓS, 1996), além de que é preciso ter claro que a educação pública é o centro desse debate.

Da mesma forma, a qualificação dos professores tem assumido, nessas últimas décadas, um espaço cada vez mais importante em meio às mudanças que operam na sociedade globalizada. As solicitações feitas à escola e aos seus professores face às novas exigências tecnológicas apontam para a centralidade dessa temática entre as medidas desencadeadas para reordenar a escola visando atender as necessidades do novo trabalhador.

De acordo com Arroyo (1996), a formação do professor tem sido vista como uma pré-condição para a constituição dos sistemas educacionais, para sua renovação e elevação de sua qualidade. Nesse sentido, o professor é tido como o principal responsável pela criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente e, conseqüentemente, pela concretização das reformas dos sistemas educativos.

As mudanças tecnológicas em curso no mundo globalizado, nessas últimas décadas, têm direcionado a política de formação dos professores. As medidas adotadas apontam para a criação de uma escola eficiente, sendo os professores chamados mais uma vez a dar conta dessa perspectiva (AGUIAR, 1996). É o que assinala, por exemplo, o MEC (BRASIL, 2000):

Embora todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professores que assumam, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressente nos dias de hoje (p. 12).

Por isso, os anos de 1990 testemunham uma mudança no encaminhamento das políticas educacionais, com base na centralização das normas e diretrizes curriculares, passando a se estruturar a partir de experiências de reformas educacionais realizadas em diversos países e, principalmente, pautando-se em recomendações de organismos internacionais (TORRES, 1998; WEBER, 2003; FREITAS, 1999).

O encaminhamento que tem sido dado à questão educacional em nosso país, desde meados dos anos de 1990, tem compartilhado tais tendências, priorizando, entre seus princípios, a questão da qualidade da educação e de valorização do profissional do ensino. No entanto, as medidas adotadas configuram políticas educacionais de caráter privatista, com pouco investimento público na área de educação e um discurso excessivamente voltado para a avaliação de resultados, a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino (FREITAS, 1999; PUIGGRÓS, 1996; MELO, 1999).

É nesse cenário, portanto, que vimos aprovada a lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que orienta o processo de reforma do sistema

nacional de ensino bem como propõe um modelo de professor condizente com a realidade social e educacional.

Entre as alterações introduzidas por essa legislação merecem destaque a indicação de formação em nível superior para todos os professores (embora essa mesma legislação admita situações em que o professor formado apenas em nível médio possa ainda atuar), as alterações introduzidas em relação às diferentes instâncias de formação do professor (Escola Normal Superior, Institutos Superiores de Educação e Universidades), a institucionalização da educação continuada para o profissional em exercício (centrada na própria escola onde atua) e, ainda, a determinação para se elaborar as Diretrizes Nacionais para a formação do professor e o Plano Nacional de Educação. Portanto, as mudanças advindas dessa organização da educação brasileira estão postas em nossa realidade.

Em relação ao professor, essa lei introduziu uma mudança significativa ao cunhar a expressão “profissional da educação” para referir-se à visão que se tem desse profissional. Ao mesmo tempo, amplia suas atribuições ao propor seu envolvimento com a dinâmica escolar, mediante participação na elaboração da proposta pedagógica e de seus desdobramentos, bem como sua participação em atividades de articulação da escola com as famílias e com a comunidade, além de seu envolvimento com a avaliação, com a gestão da educação e com o seu próprio desenvolvimento profissional.

As reformas educacionais encaminham essa questão de forma bastante particular ao enfatizar tais características no processo de preparação dos futuros professores. Por sua vez, as propostas decorrentes dessas mudanças, que visam encaminhar a formação dos profissionais do ensino, indicam uma formação que valorize as competências e habilidades que os professores devem dominar para bem desempenhar sua tarefa educativa.

Na perspectiva do MEC (BRASIL, 2000), a formação desse profissional tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. São essas as habilidades requeridas hoje aos professores como condição para que as desenvolvam junto aos seus alunos. A mudança na formação dos professores passa a ter um caráter instrumental, no sentido de que é preciso dotá-los de competências necessárias ao desenvolvimento de determinadas atitudes e comportamentos, levando-os a aprender a aprender sempre.

Tais medidas parecem colocar uma ênfase excessiva na necessidade de “preparar” o professor e, conseqüentemente, o aluno para conviverem nessa sociedade da informação, em que o “ajuste” ou a “adaptação” ao novo são tomados como pontos centrais. Uma formação

para “adequação”, conforme assinala Ramos (2001), tomando a forma de reciclagem ou como um meio de adequar os professores ao sistema. Portanto, a “adaptação” parece ser a regra tanto para os alunos quanto para os professores, igualmente. E a adaptação tem como significado o não questionamento e a aceitação da realidade social como algo natural, dado, e que, portanto, não pode ser alterado.

A incorporação dessa concepção revela a adesão a uma proposta de educação que naturaliza as relações desiguais e não se cria, com isso, a possibilidade de transformação das desigualdades sociais pela via do conhecimento, porque desqualifica o papel da escola e do professor, tornando irrelevante a tarefa de acesso ao saber socialmente elaborado. Conforme Sforzi (2004), é suficiente que o indivíduo conheça apenas aquilo que for necessário para que se promova a adaptação às condições sociais postas, sem ter a pretensão de modificá-las.

Freitas (1993) já indicava, em suas análises sobre as políticas adotadas, “o empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional” (p. 98). A esse processo o autor denominou “neotecnicismo”, mostrando que certas tendências evidenciavam-se como características das políticas públicas para a área. Essas tendências podem ser resumidas como o aumento de uma visão pragmatista da formação desse profissional, colocando a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia-a-dia; a crítica ao “locus” de formação do profissional da educação e a conseqüente descaracterização da universidade como instância formativa por excelência; e, principalmente, a “descoberta” do treinamento em serviço, como se ele pudesse assumir o lugar da formação pré-serviço.

O professor, que antes era visto como um técnico, cuja tarefa tinha um caráter instrumental, tendo em vista a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, visando ao cumprimento de objetivos previamente estabelecidos, cede lugar a um “profissional” que deve se submeter a um “contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional” (FACCI, 2003, p. 40). O que se observa nessas circunstâncias, é o esvaziamento do trabalho do professor bem como o esvaziamento dos conteúdos de ensino em função de uma nova proposta de prática profissional solicitada do professor mediante a mobilização do seu saber prático, experiencial.

Essa concepção de professor como profissional está posta nos documentos oficiais que estabelecem os princípios da reforma educativa em marcha. O Parecer CNE/CP nº 9 de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao traçar os princípios orientadores da reforma na formação dos professores informa que

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, (sic) agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001, p. 11).

Entre os princípios norteadores da reforma curricular, esse Parecer propõe a formação profissional, entendendo-a como uma *preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica*. (p. 29). Esse modelo está ancorado no princípio de que o professor deverá aprender a aprender como condição para que o desenvolva com seus alunos, sendo que, para isso, a noção de competência é nuclear: *O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sobre elas ocupa um lugar central*. (BRASIL, 2001, p. 30).

Nesse caso, parece haver uma clara diretriz presente nessas propostas que desqualifica a formação do professor, minimizando o conteúdo em detrimento da prática. Essa ênfase excessiva na prática nada mais é do que a reprodução da distribuição desigual do conhecimento necessário à transformação social.

Para Freitas (1999), a opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de formação dos professores. As medidas adotadas para reorganizar a formação dos professores trazem implícitas algumas evidências do quadro assinalado anteriormente.

De um lado tem-se uma proposta de formação diferenciada, quando se propõe a retirada desse processo do âmbito da Universidade, delegando aos Institutos Superiores de Educação e às Escolas Normais Superiores essa tarefa, atribuindo um caráter técnico-profissionalizante, indicando uma clara desqualificação do princípio de igualdade de condições de formação do educador tão amplamente defendido pelo movimento dos educadores em nosso país (FREITAS, 1999).

Por outro lado, é possível observar a precarização dessa formação, quando restringe seu conteúdo à aquisição de competências e habilidades a ser adquiridas especialmente no âmbito da atuação profissional, ou seja, no espaço escolar, acrescentando ainda as questões pertinentes à organização curricular, à construção do projeto político pedagógico da escola e, principalmente, ao tomar como referência as diretrizes da educação básica como o conteúdo norteador da formação dos professores. O acesso ao conhecimento produzido socialmente e a produção do novo conhecimento são desqualificados frente às demandas de uma formação

técnico-profissionalizante, desvinculada das históricas reivindicações do movimento de mobilização da sociedade brasileira na luta pela garantia da qualidade na formação dos professores (FREITAS, 1999; MACEDO, 2003).

Essas características assumidas pela reforma educativa, quais sejam, a visão “pragmatista” (FREITAS, 1993) da formação dos professores, a ampliação das atribuições dos professores sem a garantia de melhores condições de trabalho e de salário e o alinhamento da educação às condições postas pelo mercado de trabalho demarcam a ambigüidade presente nessas propostas, quando evidenciam a importância da educação como fator de desenvolvimento produtivo e, ao mesmo tempo, desqualifica o trabalho do professor, num contexto de restrição de sua ação educativa, no estreito limite de orientar a aprendizagem dos alunos, de acordo com o princípio de “aprender a aprender” sempre.

Nesse embate, prevalece a idéia de que o professor deve ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa, mas esse processo democrático deve servir aos interesses centralizados e não aos interesses dos professores e alunos. A formação dos professores, por sua vez, é vista como algo prático, sendo que os “problemas concretos” devem orientar a formação do educador (FREITAS, 1993). Aliado a tudo isso, é evidente, também, a ampliação dos mecanismos de controle explícito sobre os resultados educacionais através da implantação de instrumentos avaliativos em todos os níveis de ensino visando a sua eficácia e eficiência.

## **2. Como as reformulações nos cursos de formação de professores têm repercutido na sala de aula?**

Nesse contexto, os professores são chamados a responder pela criação das condições necessárias para a implementação dessas medidas na educação formal. Assim, é necessário imergir na sala de aula (da universidade e da escola básica) para tomar contato com as propostas adotadas na formação de professores e buscar indícios de como essas reformulações têm se efetivado na realidade educacional na atualidade.

Em sua análise sobre as tendências no campo da formação docente, Torres (1998) destaca a distância que existe entre as reformas preconizadas pelas políticas educacionais e as necessidades reais dos professores, além do desconhecimento de quem são os professores para os quais se fazem as reformas e de quem se espera participação. Por essa razão, assinala a autora, a presença dos professores é indispensável no processo de formulação do plano da

reforma em função do saber que possuem acerca da escola, do ensino e de si mesmos. E complementa:

Os professores não são meros executores de um documento, mas sujeitos ativos da reforma, que afinal lhe dão corpo e terminam orientando seu sentido. Deste modo, o próprio processo constitui, para os educadores, uma oportunidade inestimável de aprendizagem e um espaço de avanço profissional, individual e coletivo (TORRES, 1998, p.182).

Por isso, o propósito dessas reflexões centra-se na tarefa que cada professor é chamado a realizar para colocar em prática as reformulações propostas. Entre as medidas adotadas para reformar a formação dos professores pode-se destacar:

- uma formação que valoriza as competências e habilidades que eles devem dominar para o desempenho da tarefa educativa;
- desenvolvimento da habilidade de “aprender a aprender” como condição para que a desenvolva com seus alunos;
- imersão na realidade da escola durante a preparação profissional;
- dependência da formação teórica aos problemas práticos que o professor enfrenta na sala de aula;
- descaracterização da universidade como instância formativa por excelência;
- visão do professor como “profissional”, cujo processo de formação deve ter por base a experiência como fonte do saber profissional;
- proposta de formação profissional voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica;
- proposta de formação diferenciada, ou seja, atribuição da formação aos Institutos de Educação e Escolas Normais Superiores, assumindo caráter técnico-profissionalizante: descaracterização do princípio de igualdade de condições de formação; precarização da formação; restrição do conteúdo à aquisição de competências e habilidades a ser adquiridas no âmbito da atuação profissional; diretrizes da educação básica como conteúdo norteador da formação de professores.

Um aspecto que merece destaque é o caráter eminentemente prático que esta formação profissionalizante passa a assumir. Tal característica tem como desdobramento a ampliação do processo formativo para o espaço da instituição escolar, priorizando o contato com a prática docente e profissional, sob orientação direta dos professores do ensino básico.

As mudanças acarretadas pelas reformulações dos cursos de formação de professores reservam às escolas de educação básica um papel central sem, contudo, aprofundar as condições de efetivação de tal proposta, principalmente no que se refere à abertura das escolas para o recebimento “em massa” dos alunos oriundos dos cursos de formação de professores bem como da ampliação do “tempo de prática” requerido por essa proposta de formação.

Centrar a formação no exercício da prática profissional demanda maior interação com o espaço escolar onde tais práticas se efetivam, ou seja, o percurso de aprendizagem requerido para essa formação atribui à escola de educação básica uma responsabilidade que está além

das relações estabelecidas entre esta e a instituição formadora. É preciso aprofundar a discussão sobre as condições dessa aproximação da mesma forma que não se pode desconsiderar as condições de trabalho dos professores, bem como os determinantes que interferem nessa formação.

O que se observa com essa medida é a atribuição de mais tarefas ao profissional da escola básica que há muito vem sendo confrontado mediante a adoção de medidas de desvalorização salarial, aumento do número de alunos por sala, desqualificação profissional e, acima de tudo, submetido a um processo de crítica generalizada em função dos baixos resultados educacionais.

Apesar de os professores em exercício serem, continuamente, responsabilizados pelas mazelas educacionais, devem, também, assumir a responsabilidade de conduzir as aprendizagens dos futuros professores em um processo formativo que, igualmente, tem sido descaracterizado, a despeito de todas as reivindicações feitas pelos movimentos organizados dos educadores. Contraditoriamente, os futuros professores continuam sendo encaminhados para as escolas, num processo de imersão na prática profissional ainda durante a formação, para que fiquem sob a responsabilidade desses mesmos profissionais, também acusados de má formação, para que possam aprender a ensinar.

Diante dessas constatações, mostra-se pertinente encaminhar a discussão especialmente sobre a atribuição de acompanhar os futuros professores, quando de sua inserção na escola, com o olhar voltado para as dimensões e alcance que essa ação pode assumir no contexto dessas reformas. Como esse profissional tem sido progressivamente desvalorizado em seu trabalho, não é difícil supor que essa prática continuará sendo uma atribuição a mais entre tantas outras que lhe são designadas diariamente, com a agravante da ampliação da carga horária de formação prática a partir das alterações na formação do futuro professor.

Essa é uma atividade que demanda atenção devido ao seu caráter inicial e por ser um processo que está apenas começando a se constituir, pois as alterações ainda estão em curso nas instituições responsáveis pela formação dos futuros professores e não apresentam, conseqüentemente, uma caracterização definitiva.

Embora essa questão possa, ainda, ser considerada menor em termos de efetivação da proposta formativa em curso, tem relevância quando se pretende uma formação qualificada para os futuros professores. A ampliação da carga horária apenas transfere para a escola uma questão que há muito vem sendo enfrentada pelos seus professores sem que haja,

efetivamente, a adoção de medidas que possibilitem maiores e melhores condições para sua realização.

Analisando as reformas adotadas para a formação de professores em contextos internacionais, Putnam e Borko (2000) trazem alguns questionamentos acerca da aprendizagem centrada na prática profissional que parece influenciar de alguma maneira essas mudanças. A primeira delas refere-se à natureza e grau de influência das práticas sobre o conhecimento, as crenças e as práticas dos futuros professores, pois essas podem ter pouco impacto sobre o desenvolvimento das habilidades pedagógicas dos futuros professores. Outro aspecto considerado pelos autores sinaliza que há dúvidas acerca da possibilidade de que esse tipo de experiência promova e apóie novas formas de ensino. E, por fim, questionam se as classes disponíveis, hoje, para os estudantes em práticas promovem o tipo de ensino que querem que os futuros professores aprendam e, em consequência, se podem servir de contexto produtivo para sua aprendizagem.

Aqui, uma observação parece ser pertinente, quando se procura discutir a formação de professores. Ainda que não se tenha clareza acerca da importância da formação centrada na prática profissional, essa questão foi prioritariamente absorvida pelas reformulações em curso em nossa realidade, estando explícita nas orientações acerca da formação docente em vigor. O que vemos é uma proposta de formação que valoriza excessivamente o papel da prática na aprendizagem profissional sem, contudo, considerar as próprias condições em que esta se realiza. Esse fato está posto e compõe o cenário educacional nestes tempos. Entretanto, a sua inserção nas propostas em andamento, por si só, não garante a sua efetiva realização.

Essa parece ser uma questão que está diretamente relacionada ao processo de constituição da docência quando enfatiza a relação ensino-aprendizagem no processo de formação de professores, centrando a aprendizagem na prática profissional. Se a vinculação à aprendizagem que ocorre no contexto da prática profissional constitui-se na referência para os futuros professores, será preciso evidenciar as condições em que tal processo ocorre, pois tais condições estão implicadas diretamente nas perspectivas de atuação dos professores e dos futuros professores na atualidade.

A discussão acerca do processo de formação de professores a partir dos aspectos apontados aqui permite enfatizar a importância da tarefa desempenhada para aqueles que atuam na escola básica ao assumirem a responsabilidade pela inserção do futuro professor na prática profissional. Contudo, é preciso evidenciar sob quais condições tais propostas se efetivam em nossas salas de aulas, pois colocar o estudante em formação em contato com a prática profissional sem a clareza de que esta possa, efetivamente, atender aos requisitos

necessários a uma formação de qualidade dos futuros professores não garante que estes possam apropriar-se dos conhecimentos necessários ao exercício da docência de maneira significativa.

### 3. Algumas considerações

Interpretar as medidas adotadas na reformulação da formação dos professores a partir da sala de aula pareceu ser um movimento singular para a compreensão das mudanças que estão ocorrendo com eles na atualidade. A sala de aula é o espaço prioritário de configuração e re-configuração do fazer docente em toda a sua amplitude, pois é nesse espaço que a prática docente se constitui em um saber-fazer capaz de inserir o futuro professor no contato com sua futura profissão.

Para Sanfelice (1996), a sala de aula é espaço de crítica, de reprodução, de ocultamento, mas é também espaço de inúmeras possibilidades de mudança, visando a construção de uma nova concepção de mundo condizente com os interesses da maioria da população. Conforme assinala o autor, o que acontece numa sala de aula não está isento de interesses, porém, há o espaço para a mudança, porque *esta é construída a partir do que está aí, porque o que está aí, está em mudança permanente e pode ser qualitativamente superado* (p. 92).

Esse parece ser o maior desafio imposto à formação de professores na atualidade, ou seja, construir uma nova concepção de formação de professores que possa abarcar esse processo como um todo e não apenas como uma forma aligeirada de preparação profissional para os novos aprendizes do ofício.

É o que assinala também Garcia (1996), ao destacar que a possibilidade de construção de um projeto educativo alternativo deve levar em conta os conhecimentos e competências dos professores. *Nas palavras da autora, existe um conhecimento acumulado pelos professores e professoras, uma qualidade docente acumulada que, longe de ser negada, como vem fazendo o governo neoliberal, deveria ser valorizada, pois é partindo-se daí que se poderá construir um projeto educativo solidário, alternativo ao projeto neoliberal* (GARCIA, 1996, p. 133).

Essa possibilidade apontada por Garcia precisa ser enfaticamente retomada no sentido de restituir à escola e aos seus profissionais sua tarefa primordial: dotar os seres humanos dos conhecimentos necessários à compreensão do meio social em que vivem, instrumentalizando-

os para intervir nesse meio com vistas a construir uma sociedade menos desigual, menos injusta, menos excludente.

**REFERÊNCIA:**

AGUERRONDO, I. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. In *La Educación*, año 37 (116), 1993.

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: a reforma educacional brasileira em marcha. In *Revista Educação e Sociedade*, ano XVII, nº 56, 1996.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In BICUDO, M.A.V. e SILVA JR., C. A. da. (Org.) *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior*. Brasília, 86 p., maio de 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09, de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, Diário Oficial da União, 18/01/2002. Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, p. 27833-27841, 1996.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO. Rio Tinto (Portugal): Edições ASA, 1996.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP, Araraquara, 2003.

FRANÇA, D. S. *A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na interação entre professoras em exercício e futuras professoras*. 2005. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP, Araraquara, 2005.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ano XX, nº 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, L. C. de. Neotecnismo e Formação do Educador. In ALVES, N. *Formação de Professores: pensar e fazer*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e a formação técnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 218-238.

GARCIA, Regina L. A escola como espaço de luta por hegemonia. In BICUDO, M.A.V. e SILVA JR., C. A. da. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

- KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranter. *Revista Educação e Sociedade*, ano 20, nº 68, Dezembro de 1999. p. 163-183.
- MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, V. M. S de S. e SOUZA, L. F. E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 39-53.
- MELLO, G. N. de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MELO, M. T. L de. Programas oficiais para a formação dos professores de educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, p. 45-60, dez. 1999.
- PUIGGRÓS, A. Educación Neoliberal y Quiebre Educativo. In *La educación y el cambio social: La dimensión política de Mercosur*. Equador, Colombia, Peru. 1996, nº146. p.90-101.
- PUTNAM, R.T. e BORKO, H. El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 219-309.
- RAMOS, R. Y. Formação ou conformação de professores? *Revista Pátio*. Porto Alegre, ano 5, nº 17, p. 22-26, maio/jul. 2001.
- SANFELICE, José Luís. Sala de aula: intervenção no real. In MORAIS, Régis de. *Sala de aula: que espaço é esse?* 7ª Edição. Campinas: Papirus, 1996.
- SAVIANI, D. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In FREITAS, M. C. *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez & UNIFRAN, 1996.
- SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In WARDE, M. J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC/SP, 1998.
- WEBER, S. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, V. M. S. de S. e SOUZA, L. F. E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11-23.