

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

9,0

AS CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE COTRIGUAÇU/MT.

Rosimeri Aparecida Viganó

Orientador: Prof. MS. Luiz Renato de Souza Pinto

COTRIGUAÇU-MT

2007

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

AS CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE COTRIGUAÇU/MT.

Rosimeri Aparecida Viganó

Orientador: Prof. MS. Luiz Renato de Souza Pinto

Trabalho apresentado ao curso de pós-graduação da ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA – AJES, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia.

COTRIGUAÇU-MT

2007

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Rosimeri Aparecida Viganó

Prof. MS. Luiz Renato de Souza Pinto
Orientador

NOVE

NOTA/CONCEITO

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

Durante este trabalho...

As dificuldades não foram poucas...

Os desafios foram muitos...

Os obstáculos, muitas vezes, pareciam intransponíveis.

Muitas vezes me senti só, e, assim, estive ...

O desânimo quis contagiar, porém, a garra e a tenacidade foram mais fortes, sobrepondo esse sentimento, fazendo-me seguir a caminhada, apesar da sinuosidade do caminho.

Agora, ao olhar para trás, a sensação do dever cumprido se faz presente e posso constatar que as noites de sono perdidas, as viagens e visitas realizadas; o cansaço dos encontros, os longos tempos de leitura, digitação, discussão; a ansiedade em querer fazer e a angústia de muitas vezes não o conseguir, por problemas estruturais; não foram em vão.

Aqui estou, como sobrevivente de uma longa batalha, porém, muito mais forte e Abel, com coragem suficiente para mudar a minha postura, apesar de todos os percalços...

Como dizia *Antoine Saint Exupéry*, em sua obra prima, *“O Pequeno Príncipe”*:

***“FOI O TEMPO QUE PERDESTES COM A TUA ROSA, QUE FEZ A TUA
ROSA TÃO IMPORTANTE.”***

Com carinho aos meus grandes amigos:

Ailton

Cristiane

Rosângela

Roseli

AGRADECIMENTOS

A Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho nele.

Agradeço aos meus queridos pais Ziza e Domingos, por compreenderem a importância da Educação, me conduzindo ao caminho da escola, e sacrificarem as suas próprias vidas em razão do sucesso e felicidade dos seus filhos e filhas.

Aos meus irmãos: Ivam Sergio, Ilson, Pedro, Roseli e Rosangela (minha alma gêmea) que, com muito carinho, compreensão e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Aos meus tios: Serafim e Maria, que também contribuíram apoiando com muito carinho minha trajetória profissional.

Ao professor MS. Luiz Renato de Souza Pinto, por seu apoio e inspiração no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram a execução e conclusão desta monografia.

Aos amigos e companheiros, em especial, Ailton, Cristiane, Rosangela e Roseli, pelo incentivo e pelo apoio constantes nesta caminhada.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo valor que deram à educação, quando, sabiamente, resolveram priorizar e investir na educação e na escolaridade de seus filhos, por entenderem ser uma herança que ninguém pode roubar ou fogo algum pode consumir.

A minhas irmãs Rosangela e Roseli, que compartilham comigo a esperança de dias melhores no sistema educacional em nosso país.

Em especial, ao meu grande amigo Ailton Oliveira de Amorim, por sua confiança e credibilidade em minha pessoa, e pelo mútuo aprendizado de vida, em nossa convivência, no campo profissional e particular. Amigo, gratidão eterna!

RESUMO

A educação escolar é uma política pública destinada à constituição da cidadania. Desse ponto de vista, o professor deve ser entendido como um profissional que exerce uma função de interesse público atue ele no ensino público ou no privado, forme-se ele nas grandes universidades estatais ou em pequenos programas de organizações não governamentais. Isso não implica que o Estado seja o provedor direto dos cursos ou programas de formação. Ao contrário, é desejável que existam muitas alternativas diferenciadas. Implica, no entanto, no exercício, pelo poder público, do controle da qualidade da formação do professor. Por essa razão, há cada vez mais consenso acerca da necessidade da definição de uma política específica de âmbito nacional. A formação docente que deve ser liderada pelo poder público, mas contar com a contribuição dos diferentes segmentos interessados – universidades e outras agências de formação, associações profissionais, organismos normativos, instituições educacionais, organizações não governamentais que atuam na educação, provedores de insumos didático-pedagógicos para ensinar e para aprender, entre outros. A formação do professor é um processo contínuo de novas aprendizagens e desafios, de erros e acertos, de reflexões, de repensar a prática e buscar superá-la constantemente, procurando agir com (relativa) autonomia e ter a dimensão política do desafio de educar para a cidadania.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
2.1. O sonho da profissionalização	11
2.2. A história da Educação no Brasil	13
2.3. Formação de Professores – das intenções do passado às prioridades do presente	16
2.4. Formação do profissional da educação	18
2.5. O crescimento progressivo da formação docente nos últimos anos	20
2.6. Nível de escolaridade dos professores que atuam na educação infantil, ensino fundamental e médio	22
2.7. A importância da aprendizagem e da formação na sociedade contemporânea	24
2.8. a reformulação dos modelos de formação face às demandas contemporâneas	26
2.9. As políticas de formação de professores no conjunto das políticas para a educação – a resposta para as novas demandas	28
3. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA	32
3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO	32
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

1. INTRODUÇÃO

O tema da Formação de Professores vem alcançando neste início do século XXI, em todo o mundo, papel de grande destaque. O interesse sobre o assunto é notável, não somente entre pesquisadores e acadêmicos, como também entre aqueles que se responsabilizam, direta ou indiretamente, pela definição de políticas que afetam seus sistemas de profissionalização. Além da intensa produção teórica sobre diversos aspectos envolvidos na formação docente, um bom indicador da importância atribuída à temática é a crescente circulação de informações sobre o assunto.

Todos os que trabalham na área de formação de professores parecem estar convencidos de que as reformas que visam à melhoria da educação básica somente terão sustentação a médio e longo prazo se existir professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Parecem ainda estar convencidos de que não se podem esperar mudanças na atuação do professor junto aos seus alunos se não mudar também a forma de atuar junto aos professores. Desse modo, a preparação profissional inicial ou continuada – entendidas como componentes essenciais de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor – passa a ter papel crucial para possibilitar que os professores, no seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuar em um novo cenário.

Coerente com esses postulados, é possível observar que, em todos os países, praticamente todas as reformas que vêm sendo implementadas contemplam, entre seus principais itens, medidas relacionadas tanto com a formação inicial dos professores como com alternativas de aperfeiçoamento e capacitação de quem está em serviço. Essas medidas variam muito de profundidade, extensão e eficiência.

Apesar das iniciativas e da abundante produção de debates sobre o tema, as análises comumente feitas sobre o assunto, ainda são insatisfatórias. Conscientes dessas limitações, e sem a pretensão de formular respostas a todas as inquietações, buscam refletir sobre a formação/graduação dos professores que fazem parte da Rede Municipal de Ensino deste município, pretendendo fazer uma breve análise da formação de professores, apresentando dados da formação/graduação dos professores da Rede Municipal no período de 2001 a 2006 do município de COTRIGUAÇU-MT. Espera-se, dessa maneira, trazer algumas contribuições para a necessária mudança no contexto da formação de professores para a escola básica.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador, a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender. (NÓVOA, 2001).

2.1. O Sonho da Profissionalização

Por vezes ouvimos que essas fronteiras entre os tempos da docência e os tempos da vida se devem a uma visão pouco profissional e às imagens ultrapassadas que temos de superar. A profissionalização do magistério aparece como um remédio para a afirmação de nossa identidade. Profissionalizados seremos capazes de separar nossos tempos, tirar a máscara após cada dia de docência e mostrar nossos múltiplos rostos com orgulho. Nas últimas décadas não faltaram pressões pela profissionalização do magistério, mas as incertezas ainda continuam. Seria mais uma máscara? Uma outra imagem mais moderna, racional e fria? A identidade pessoal e profissional estaria sendo redefinida com as pressões pela profissionalização da docência? Estamos avançando para um perfil de professor de tempos específicos, de competências exclusivas, de período definidos? O ser

professor (a) estaria deixando de invadir outras dimensões de nossa existência? Somos ou apenas estamos professores e professoras?

No final dos anos 70 houve uma opção por definir-se como trabalhadores em educação. Trabalhadores como qualquer outros, caracterizados pelos traços do trabalho. Mais recentemente a identificação e valorização como profissionais passou a prevalecer no discurso. A identificação como professor-trabalhador ou como profissional não parece ter redefinido a auto-imagem, nem mexido na imagem social. Somos outros ou continuaremos os mesmos? Uma pergunta que aflora nos encontros e na abundante literatura sobre vidas de professores.

A preocupação por encontrar-nos como profissionais competentes em um campo do conhecimento vai e volta e reflete a procura da identidade coletiva e pessoal. Há profissões que têm seu estatuto definido e reconhecido. Entretanto o saber-fazer dos professores de Educação Básica ainda não tem seu estatuto profissional. Mas poderá ter? A crença em que poderá ter é bastante dominante na categoria. O problema passou a ser apenas como chegar lá. Sendo mais competente é o sonho. Tendo melhor preparo através de novos cursos de graduação, especialização, pós-graduação ou de formação permanente. Tornando a escola de melhor qualidade. Definindo uma carreira pautada por critérios “profissionais”. Espera-se que a competência defina ou altere o imaginário social sobre o nosso ofício. Libere-nos da máscara.

A competência em um determinado recorte da ação social é colocada como um dos traços da profissionalização. Entretanto nem todas as profissões são reconhecidas pela competência. A imagem social ou o reconhecimento social é mais importante do que a competência em si. O médico tem garantia de uma presumida competência. É socialmente reconhecido. Os mestres da Educação Básica não, ainda que dominem saberes e competências. Nem parece que estamos caminhando nessa direção e não por falta de competência acumuladas.

O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo, do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização, do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competência e de domínio de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. Quando os níveis de titulação aumentarem serás reconhecido e valorizado. Novos planos de valorização do magistério num futuro sempre adiado. O discurso da

incompetência–competência não tem servido de justificativa, mais aparente do que real, para adiar esse reconhecimento? Não penso que os profissionais da Educação Básica sejam menos competentes do que outros profissionais de áreas próximas. A qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas não obstante o estatuto profissional da categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos.

2.2. A História da Educação no Brasil

A história da educação no Brasil iniciou-se com a chegada dos padres jesuítas em 1549. Visando à propagação da fé, lançaram as bases de um vasto sistema educacional, que se desenvolveu progressivamente com a expansão territorial da colônia. Agindo com rapidez, estabeleceram-se no litoral e daí penetraram nas aldeias indígenas, fundando conventos e colégios. Por dois séculos, foram os principais educadores do Brasil, ao lado de outras ordens religiosas que também mantiveram escolas, como a dos franciscanos.

Nas escolas elementares, base do sistema colonial de educação, que funcionavam onde quer que existisse um convento, os índios aprendiam a ler, escrever, contar e falar o português. Nelas também eram instruídos os filhos dos colonos. A cultura dos nativos foi, pouco a pouco, substituída pelas idéias dos jesuítas. Desse ponto de vista, os missionários atuaram como elementos desintegradores das culturas não-européias.

Na família patriarcal, a única força que se opunha à ação educadora dos jesuítas era a dos senhores de engenho, cuja autoridade se exercia não somente sobre os escravos como sobre suas esposas e filhos. Esse estado de submissão facilitava o trabalho dos jesuítas, que também procuravam submetê-los à autoridade da igreja. A família patriarcal seguia, assim, as tradições portuguesas.

Humanistas por excelência, os jesuítas procuravam transmitir aos discípulos o gosto pelas atividades literárias e acadêmicas, de acordo com a concepção de “homem culto” vigente em Portugal. A falta de interesse pelas atividades técnicas e científicas marcou a educação colonial, por sua vez moldada pela da metrópole. Principiando pelas escolas de leitura e escrita, não pararam aí os

jesuítas, nem mesmo no primeiro século, pois já havia, então, cursos de humanidades em seus colégios do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os colégios que exerceram maior influência foram os de Todos os Santos, na Bahia e do São Sebastião, no Rio de Janeiro. Ambos apresentavam o sistema educacional jesuíta em sua forma mais completa, desde o curso de humanidade até o de teologia e ciências. Eram os centros, por excelência, de formação dos líderes religiosos.

No sistema de ensino dos jesuítas, ao curso de humanidades seguia-se o de artes (filosofia e ciência). Os cursos que preparavam para as profissões liberais só existiam na Europa, e os estudantes brasileiros procuravam geralmente a Universidade de Coimbra, famosa pelos cursos de ciências jurídicas e teológicas, e que teve, por isso, grande importância na formação da elite cultural brasileira.

Com a proclamação da independência e a fundação do império em 1822, surgiram novas idéias pedagógicas. Tentou-se organizar um sistema educacional popular e gratuito: uma lei de 1827 estabelecia que se criassem escolas primárias em todas as cidades, vilas e povoados, e escolas secundárias nas cidades e nas vilas mais populosas. Essa lei, porém, não foi muito eficiente na prática, sobretudo pela falta de especialistas para planejar e executar tal sistema. Quanto à educação superior, cabe destacar, nessa época, a criação dos cursos de direito, no convento de São Francisco, em São Paulo, e no mosteiro de São Bento, em Olinda, que exerceram importante papel na vida cultural do país.

A descentralização do ensino básico (ato adicional de 1834), cuja organização passou a ser responsabilidade das assembleias provinciais, teve como consequência o extraordinário desenvolvimento das escolas secundárias particulares, sobretudo nas capitais das províncias. O Colégio do Caraça, fundado em Minas Gerais, pelos irmãos lazaristas, tornou-se uma das mais importantes instituições de instrução secundária.

Por volta de 1964 a 1985, o ensino no Brasil era organizado em níveis: primário, médio e superior. Pela lei 5.692, o ensino de nível primário fundiu-se ao antigo ginásio e passou a constituir o ensino de 1º grau; o ensino médio transformou-se em ensino de 2º grau. O sentido básico da reforma residiu na atribuição de capacidade habilitadora ao ensino médio no campo profissional, e não somente na preparação para o ensino superior. Considerando a realidade brasileira, a reforma de 1971 visava à formação de quadros profissionais dentro do processo

de ensino geral, sem incompatibilizarão com a possibilidade de continuação dos estudos em níveis superiores.

Nas quatro primeiras séries do primeiro grau, as matérias de um “núcleo comum” nacional e obrigatório passaram a ser tratadas como atividades (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências), incluindo-se ainda uma parte diversificada, variável de acordo com as condições locais. Nas quatro últimas séries do primeiro grau, as atividades do núcleo comum foram abordadas como “áreas de estudo”. Nas três séries do segundo grau, o currículo se apresentou sob a forma de disciplinas, dosadas em cada caso de acordo com a profissionalização e o curso superior pretendido.

Exigiu-se também, em ambos os graus, educação física, educação artística, educação moral e cívica, programa de saúde e ensino religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos. O ensino supletivo, por sua vez, tinha por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria. Quanto ao ensino técnico-profissional, a lei adotou uma orientação flexível, pela qual o aluno pode optar por uma escola profissionalizante que, ao mesmo tempo, o habilita a ingressar na universidade.

Em 28 de novembro de 1986 foi aprovada a lei nº. 5.540, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de outras providências. Em seu artigo 3º, a lei estabelece que as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira. E o artigo 26 determina que o Conselho Federal de Educação fixe o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

A filosofia educacional foi objeto de intensos debates na Assembléia Nacional Constituinte. Os defensores da democratização do ensino tentavam garantir proteção constitucional para uma educação leiga, universal e gratuita, com forte ênfase no ensino público, admitindo o privado sem direito a verbas públicas e sujeito a controle do poder público. Os privatistas defendiam a ampla liberdade de ação para o ensino privado e opunham-se à proibição de subsidiá-lo. Os primeiros fizeram aprovar o artigo 205, segundo o qual a educação é “direito de todos e dever do estado”. Os privatistas fizeram acrescentar a esse dispositivo o inciso III do artigo 206, estabelecendo a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; e

o artigo 213, que permite a destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O artigo 209, em seu inciso II, estabeleceu que o ensino é “livre à iniciativa privada”, mas sujeito à “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

2.3. Formação de Professores — Das Intenções do Passado às Prioridades do Presente

O debate sobre a formação de professores tem se expressado ao longo da história da educação brasileira colocando-se a busca de novas alternativas de política educacional. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), foi um importante marco do pensamento educacional brasileiro, Ghiraldelli Junior, destacava o tema, ao afirmar que:

“... todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (1990, p. 73)

É a partir dos anos noventa, todavia, que a formação de professores passa a ser objeto de maior interesse no campo educacional, tendência que se faz presente não apenas no Brasil, como no resto do mundo. Este tema, que por princípio, integra o aspecto mais amplo da política educacional, pode-se afirmar, que a existência de políticas específicas de magistério é recente no país, coincidindo com o período que temos denominado de tempo de transição (VIEIRA, 2000). Esse período, que poderíamos situar entre meados da década de oitenta e de noventa, coincide com o momento em que o Brasil empreende um complexo movimento de passagem de uma situação política e econômica com determinadas características, a outra, onde novos componentes entram em jogo. Nos dois casos, esses tempos não são coincidentes nem lineares. De um lado, há o movimento e o processo de redemocratização; de outro, a abertura do país à livre circulação de capitais

internacionais. Sob tais circunstâncias, a crítica ao modelo de educação vigente no país é intensa, colocando-se a busca de novas alternativas de política educacional.

Os tempos de transição procedem ao anúncio de um projeto de reforma que só irá ocorrer em momento posterior, quando tem lugar uma ampla reestruturação do sistema educacional, expressa por um conjunto de medidas aprovadas a partir de 1996. A esse novo momento da educação brasileira, temos chamado de tempos de explicitação e é em seu bojo que a formação de professores passa a assumir contornos de política educacional.

Este momento é marcado pelo processo desencadeado pela União, em torno do qual é discutido o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), culminando com realização de várias outras iniciativas de grande importância para a política educacional de formação de professores, formando-se assim um consenso público de que a valorização do magistério deveria merecer atenção prioritária por parte do poder público. A partir de então houve a iniciativa de criar medidas que pudessem valorizar a formação docente – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei nº9.394/96, (hoje – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEB, criado com a intenção de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental), e partir de então pode-se evidenciar que a formação de professores adquire ênfase bastante distinta daquela que até então lhe fora dispensada na agenda das políticas educacionais brasileiras. Esse marco define o anúncio de um tempo onde a formação de professores se constitui como objeto das políticas em educação, esse período coincide também com a realização de iniciativas das diferentes esferas do poder público (União, Estados e Municípios).

Essas iniciativas coincidem com um aumento sem precedentes de publicação na área de formação de professores, com significativa contribuição de autores internacionais, despertando a atenção sobre vidas de professores, estudos de autores (NÓVOA, 1995), competências de professores (PERRENOUD, 1999 E 2000), bons professores (CUNHA, 1997), mal estar docente (ESTEVES, 1999 e CODO, 1999), enfim, o mundo do professor é desvelado sob diferentes enfoques e visões teórico-metodológicas. Em sintonia com toda uma retórica de valorização do professor, são concebidos programas de formação inicial e continuada visando seu aprimoramento profissional.

A educação, a exemplo de outras áreas, está em constante desenvolvimento, e isso impõe um desafio a todas as esferas administrativas, no sentido de manter o quadro de Profissionais da Educação em constante atualização, a fim de que este seja capaz de atender as exigências que lhe são impostas, oferecendo sempre maior qualidade na formação dos educando, acompanhado igualmente de uma política salarial condizente com a formação de cada profissional, o qual deve ser dedicado, comprometido e inovador.

2.4. Formação do Profissional da Educação

A valorização do profissional da Educação deve oferecer uma formação que o desenvolva para atuar em sua área, com acesso ao conhecimento na medida em que evolui, oferecendo-lhe ou viabilizando o acesso a formação constante. Sua jornada de trabalho deve ser adequada a sua atividade e o salário condizente ao trabalho desenvolvido.

Faz-se necessário a oferta de condições de trabalho das quais podemos citar as mais significativas: espaço físico, instalações, equipamentos, materiais didáticos, salário digno, cursos de atualização, etc. Em contrapartida, o profissional deve oferecer qualidade em seu trabalho, eficiência, respeito ao seu aluno, trabalho em equipe, criatividade, enfim, tomar a escola como um amplo sistema no qual atua, em uma ação global, dentro ou fora dela.

È de suma importância a elaboração do Plano de Carreira, na formação de uma política de profissionalização, na pesquisa, visando uma maior interação e adequação aos anseios da classe.

O mundo emerge as mudanças, portanto faz-se necessário a atualização e a formação, na busca de mais qualidade no ensino e na abertura de novos horizontes. A qualidade da formação do profissional tem relação direta com a sua forma de inserção e intervenção no sistema. Neste aspecto, o processo de formação deve pautar-se em critérios que levem em conta o mundo contemporâneo no qual as áreas de conhecimento constituem-se cada vez mais, transdisciplinarmente e a capacidade de localizar, produzir e trabalhar com informações constitui-se com elemento indispensável à interação social. Para isto, a

formação do professor deve ter por fundamento a pesquisa enquanto condição indispensável da sua qualificação profissional.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Não é tarefa simples nem para poucos. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas – as quais, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social – em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e pais de alunos –, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor.

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de

considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

2.5. O Crescimento Progressivo da Formação Docente nos Últimos Anos

A série histórica das estatísticas mostra que a tendência de crescimento observada no período de 1991/1996 sofreu significativa inversão no período 1996/2002, com a redução pela metade do número de escolas e da

quantidade de matrículas. Isso teve um efeito que pode ser atribuído claramente à entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apontava para a progressiva exigência de formação em nível superior para todos os professores.

Tabela 1 – Magistério de nível médio¹ – Número de escolas, matrículas e concluintes
Brasil – 1991-2002

Variável	Total			Pública		
	1991	1996	2002 ²	1991	1996	2002 ²
Escola	5.130	5.550	2.641	3.605	4.302	2.050
Matrícula	640.770	851.570	368.006	524.158	756.746	331.086
Concluinte	139.556	173.359	124.776	97.984	147.456	108.544

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Magistério de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério.

(2) O número de concluintes refere-se ao ano de 2001.

Os dados mostram, ainda, que existem 2.641 escolas de nível médio no País formando professores, das quais 2.050 são públicas. A grande maioria está localizada na Região Nordeste, que concentra 1.174 estabelecimentos atendendo a 194.090 alunos. Este contingente representa 53% das matrículas do magistério de nível médio do Brasil. Em 2001 foram formados 124.776 professores, dos quais 108.544 oriundos de escolas públicas.

Tabela 2 – Magistério de nível médio¹ – Número de escolas, matrículas e concluintes por dependência administrativa – Brasil e grandes regiões – 2002

Unidade Geográfica	Total			Pública			Privada		
	Escola	Matricula	Concluinte ²	Escola	Matricula	Concluinte ²	Escola	Matricula	Concluinte ²
Brasil	2.641	368.006	124.776	2.050	331.086	108.544	591	36.920	16.232
Norte	281	41.809	17.855	270	40.975	17.649	11	834	206
	1.174	194.090	57.081	939	171.614	49.088	235	22.476	7.993

Nordeste									
Sudeste	728	84.858	33.731	500	78.748	28.479	228	6.110	5.252
Sul	296	35.959	9.717	194	28.832	7.265	102	7.127	2.452
Centro-Oeste	162	11.290	6.392	174	10.917	6.063	15	373	329

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Magistério de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério.

(2) O número de concluintes refere-se ao ano de 2001.

Quando analisamos a evolução da última década, constatamos que os cursos de graduação que oferecem licenciatura foram aqueles que apresentaram o maior crescimento no número de ingressantes, chegando a dobrar de valor no período de 1991/2002, tanto nas escolas públicas como nas privadas. No entanto, é importante esclarecer que esses dados, coletados, não permitem identificar quantos desses ingressantes irão concluir seus cursos com habilitação em licenciatura, já que alguns desses cursos oferecem a opção do bacharelado. Sendo assim, apenas parte desse quantitativo receberá habilitação adequada para atuar no magistério.

2.6. Nível de Escolaridade dos Professores que Atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A partir das determinações da LDB, que estabelece de forma incisiva, pela primeira vez na história do país, o vínculo entre o atendimento da criança de 0 a 6 anos e a educação, cresceram as discussões e os diagnósticos sobre a situação da educação infantil no Brasil. Nesse contexto, a questão da habilitação adequada do professor que irá atuar junto a essa clientela é um dos pontos prioritários, tendo em vista a sua especificidade.

Os dados nos mostram, que há muito que se avançar para melhorar as condições de ensino oferecido à população. É tarefa de difícil solução e que demanda diferentes estratégias. Formação continuada para os profissionais que já

atuam, políticas de formação e melhoria das condições profissionais são tarefas que podem ser fomentadas e implantadas pelo poder público.

De maneira geral observa-se que o nível de qualificação dos docentes tem melhorado muito nos últimos anos. Há, entretanto, de se avançar mais, pois há ainda um longo caminho a percorrer para o pleno atendimento da exigência mínima legal que é a de licenciatura plena.

O desenvolvimento e a paz sociais, confrontados com o crescimento populacional, colocam desafios contundentes e, a educação, através dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário. A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais. Um dos fatores componentes deste desafio é a grande quantidade de professores necessários ao atendimento do crescente número de crianças e jovens que adentram as escolas. Nas duas últimas décadas, com a grande expansão que houve no Brasil das redes de ensino, e, a conseqüente ampliação da necessidade de professores, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o sistema educacional com profissionais em número suficiente com a qualificação adequada.

No Brasil, a formação de docentes para o nível fundamental e médio foi e é da alçada dos estados, embora caiba responsabilidade ao governo federal no papel de criador de políticas mais gerais, incentivador e apoiador de políticas regionais. O cenário das condições de formação dos professores não vem se mostrando animador pelos dados obtidos em inúmeras pesquisas e, pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação. Reverter um quadro de falta de formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível.

A formação de professores para trabalhar com a educação infantil e os quatro primeiros anos do ensino fundamental, até aqui realizada em nível médio, ou a formação de docentes que se faz em nível superior, em universidades ou em faculdades isoladas, para toda a educação básica, vem mostrando problemas curriculares e, mesmo de qualidade, de tal forma que suscitou, nos últimos anos, iniciativas, tanto de ordem legal, no âmbito federal, como programas de governos estaduais e municipais, na tentativa de mudar o quadro atual da formação dos docentes e sua qualificação profissional. Algumas universidades também

começaram, a partir de meados da década de oitenta, a desenvolver novas formas de prover esta formação, com iniciativas que criaram alternativas curriculares para o desenvolvimento deste profissional. Mas, foram iniciativas restritas que não foram expandidas para a maioria das instituições de ensino superior que se dedicam à formação de professores. Acrescente-se a essas questões o fato que esta área profissional - ser professor do ensino básico - tem se mostrado cada vez menos atraente para os jovens, especialmente pelas condições salariais e de carreira. Poucos jovens do sexo masculino a escolhem, e, recentemente, jovens do sexo feminino também vêm abandonando esta escolha e dirigindo-se a outras áreas.

2.7. A Importância da Aprendizagem e da Formação na Sociedade Contemporânea

As análises e reflexões pedagógicas a respeito dos diversos problemas educacionais não devem estar separadas de um exaustivo debate sobre a importância da aprendizagem e da formação na sociedade contemporânea. De igual modo, todo o cenário educacional deve estar respaldado por questionamentos pontuais em torno da prática cotidiana do professor, contrastando a circulação das informações no meio social ao conjunto de conhecimentos já construído pela humanidade.

A questão dos saberes docentes, produzidos e originados durante as relações estabelecidas pelo professor com seu campo de trabalho através da formação, a pertinência dessas reflexões deve adquirir um sentido profundo a partir da busca de auto-análise por parte do professor sobre seu trabalho. Ao professor, cabe está preocupado em articular os elementos organizativos da prática pedagógica à visão que tem sobre si mesmo, sua área de saber, sua aprendizagem, seu ensino, suas práticas e relações com o saber que lhe é próprio, resultando numa análise sobre as apropriações e reapropriações de conhecimentos e de formações constantes no decurso de sua história pessoal de profissão.

Assim, a busca incessante de compreensão e contextualização do professor sobre o “seu fazer pedagógico”, amplia as possibilidades de crescimento pessoal e profissional do “estar-sendo-professor” na atualidade. Não é suficiente

apenas perceber-se no contexto de trabalho como um “praticante”. Mas, potencializar a existência de um professor-praticante-reflexivo, intencionalmente preocupado com as nuances de sua práxis e com as responsabilidades sociais mediante as quais organiza e sistematiza seu trabalho.

O professor é mais que um mero transmissor de conhecimentos, ele deve se inserir numa política de formação autônoma e solidarista crítica: refletir sobre seus papéis, suas funções sociais, seus processos identitários, suas aprendizagens e modos de ser professor. Com isso, a reestruturação da historiografia de sua práxis e a delimitação das possibilidades de suas práticas como elementos potencialmente direcionados à superação das dificuldades no ensino e na aprendizagem, torna-se fundamental. Essa superação é essencialmente política crítica radical porque é imbuída do desejo de transformação e mudança.

Dessa forma, numa sociedade de comunicação e de informação, o professor deve ser mais que um mediador. Um dos seus papéis é o de ser co-responsável pelo aprofundamento ontológico da reflexão sobre uma maneira humana e habitual de ser no mundo. De outra maneira, o professor é essencialmente um sujeito, autor e agente de transformações. Isso significa que estando mergulhado numa contingência histórica reflete sobre si mesmo como agente promovedor e de forte poder de decisão e superação de sua condição humana, política e social. Nesse sentido, um dentre os seus papéis principais tem sido o de acionar as possibilidades de se pensar e de possibilitar uma outra compreensão da existência humana e suas relações políticas, sociais e ecológicas.

Com base na Política de Formação de Professores que estabelece a construção de competências com fundamento em um fazer articulado concomitante com a reflexão e organização teórica desse fazer. Dessa forma, torna-se imprescindível preparar o professor: para refletir sobre sua prática, para criar novos desafios e para exercer sua capacidade de observação, análise e busca de novos horizontes contextualizados e coerentes com as necessidades sociais, educativas e políticas da sociedade atual. O desafio é permitir a construção de cidadãos autônomos e capazes de fazer sua própria elaboração. Nesse sentido cabe ressaltar a perspectiva de Franchi (apud DEMO, 1996, p.44) a esse respeito “*É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria (...) aprende construindo*”.

2.8. A Reformulação dos Modelos de Formação Face às Demandas Contemporâneas

As novas exigências da sociedade e da realidade escolar contemporânea trazem importantes desafios à formação docente. Para dar conta dessas demandas é preciso construir um novo paradigma curricular e metodológico.

Nessa nova perspectiva, os conteúdos dos cursos de formação deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagens e constituir competências nos professores. Essas competências, por sua vez, devem estar em sintonia com as competências que se espera desenvolver nos alunos da educação básica.

Um outro aspecto que precisa ser considerado nos programas de formação diz respeito ao conjunto de representações e conhecimentos que o professor construiu ao longo de sua experiência, antes mesmo de ingressar num curso profissionalizante. A formação do educador é uma síntese complexa de múltiplos elementos, resultantes de um longo ciclo formativo que abrange a experiência do docente como aluno (formação escolar básica), como aluno-mestre (formação escolar específica - profissionalizante), como estagiário (nas práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos de atividade profissional) e como titular (formação continuada).

A identificação dessas características tem duas implicações práticas. Por um lado, nos leva a admitir que os programas de formação, para serem eficientes, precisam tomar como ponto de partida conhecimentos, repertórios, valores e representações que o professor construiu ao longo de sua experiência individual e coletiva. Esse conjunto de saberes tem que ser objeto de permanente reflexão, já que influencia significativamente o modo de o professor atuar e entender os processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, nos obriga a reconhecer que quaisquer programas de formação inicial que visem à transformação das práticas tradicionais devem buscar coerência entre as metodologias adotadas e aquelas que são esperadas que os professores adotem no futuro desempenho de seu ofício (homologia de processos ou simetria invertida). Ou seja, os contextos de formação inicial devem ser

presididos pelos mesmos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientam as reformas da educação básica (Mello, 2000).

Essa lógica deve orientar também a formação em serviço. É preciso encontrar meios de assegurar coerência entre os princípios didáticos adotados nos programas de formação e os princípios que devem estar presentes na prática profissional dos professores.

Outro grande desafio a ser enfrentado na reformulação dos programas de formação se refere à necessidade de equilibrar a formação teórica e a prática. Esse é um ponto nevrálgico e ainda mal resolvido nos sistemas adotados nos diferentes países. Os modelos tradicionais de formação, baseados na racionalidade técnica, não preparam os professores para as exigências do mundo contemporâneo, já que circunscrevem a prática docente ao exercício técnico de saberes. Como em qualquer profissão, os saberes teóricos estabelecidos pela pesquisa são necessários mas não suficientes, já que grande parte dos problemas enfrentados por um profissional em exercício é imprevisível e singular. Assim, a formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva que forneça aos futuros profissionais os meios de um pensamento autônomo, que o instrumentalize para as tomadas de decisão nas inúmeras situações problemáticas que enfrentará na sua prática.

Deve-se, portanto, atribuir um novo status à dimensão prática do trabalho, à reflexão e ao conhecimento na ação. Nessa ótica, a reflexão sobre a prática deve ser entendida como a categoria essencial da formação docente: condição vital para preparar de modo mais adequado os futuros professores no âmbito da formação inicial e para transformar ou aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores já em exercício, no âmbito da formação continuada. Obviamente, não se trata de menosprezar a importância dos conhecimentos teóricos, baseados na racionalidade científica, mas sim de desenvolver formações que articulem de modo orgânico e equilibrado as dimensões da teoria e da prática reflexiva.

A dimensão prática nos desenhos curriculares precisa contemplar não apenas a relação entre teoria e prática no interior de cada área de estudo, mas também a relação entre elas e os estudos pedagógicos e didáticos, desde o início da formação. No processo de formação inicial, é preciso ainda desenhar estratégias de estágio que possam dar conta de pôr a prática permanentemente presente no processo de formação de todas as áreas do currículo de formação.

Finalmente, é importante ressaltar que os currículos de formação inicial devem se pautar também numa visão de longo prazo que se antecipe às demandas que virão, já que nessa modalidade se preparam profissionais para atuar no futuro. As análises sobre o perfil ideal não podem ignorar as mudanças vertiginosas pelas quais passa a sociedade e o mundo profissional no contexto contemporâneo. É crucial que se discuta o perfil desejável para o professor do futuro, em função não apenas das novas demandas e das que estão por vir, como também da debilidade já revelada no modelo de escola que ainda tem hegemonia.

2.9. As Políticas de Formação de Professores no Conjunto das Políticas para a Educação - A resposta para as Novas Demandas

Urge delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas de educação e, conseqüentemente, de formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990.

O primeiro aspecto a registrar é o empenho do governo em reformular o projeto da LDB, elaborado pela sociedade civil e seus representantes no Congresso, que, fundado em uma concepção de Estado do bem-estar social, atribuía ao poder público a obrigação de dar cumprimento aos direitos à educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação profissional, com especial destaque para a universalização progressiva do Ensino Médio. Esse princípio correspondia ao preceito constitucional que apontava a educação como direito, a não ser impedido por discriminação de qualquer natureza, inclusive de natureza econômica, cabendo ao Estado assegurar a universalização, pela gratuidade, nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis.

Segundo o discurso oficial, as amarras presentes na proposta de LDB não eram compatíveis com a realidade do país, imerso em profunda crise institucional e econômica, que demandava um modelo que fosse ao mesmo tempo mais flexível e mais genérico, assegurando um caráter mais permanente à legislação.

As novas políticas, não obstante a cansativa repetição do compromisso

com a universalização, na prática, conduzem à polarização das competências, por meio de uma concepção de sistema educacional que articula formação e mercado, de tal modo que se assegure à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade a ser generalizada a curto prazo, embora sem qualidade, a ser complementada com uma formação profissional que permita o exercício de alguma ocupação precarizada na informalidade, posto que a economia “teima” em não responder às ordens do governo em relação a crescimento econômico, sempre projetado para o “próximo ano”. Evidentemente, a adesão a essa política corresponde à adoção do princípio da racionalidade econômica, inclusive porque a educação fundamental é um bom antídoto contra a barbárie, desde que articulada a alguma forma de preparação para a sobrevivência na informalidade. Em decorrência desse princípio, o conceito de universalidade do direito à educação passa a ser substituído pelo de equidade, segundo o qual se dá a cada um conforme sua diferença, para que permaneça desigual, em face de suas “dificuldades naturais” para o exercício do pensamento lógico-formal, para o domínio das linguagens e de outros atributos inerentes à atividade intelectual.

A compreensão da concepção de educação adotada pelo governo em tempos de acumulação flexível só se completa com a análise das políticas para o ensino superiores, já delineadas na LDB e, mais recentemente, nas propostas oficiais para a autonomia. A principal mudança, com profundos impactos sobre a atuação e a formação de professores, diz respeito à autonomia didática no ensino superior. Até a LDB, havia estreita articulação entre formação e emprego, assumindo o Estado, segundo o modelo de bem-estar social, a regulação da relação entre instituições formadoras e mercado de trabalho pelo controle no processo, dos currículos, da certificação e da qualidade da oferta, estabelecendo critérios rigorosos de qualidade que se constituíam em condições para autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos. Segundo o entendimento de algumas instituições, a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada exige duas ordens de providências: a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a “flexibilização” do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle do processo para o do produto, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação.

Em relação à formação de professores para o ensino profissional, o que se tem é a proposta do decreto 2208/97, que atribui essa competência às licenciaturas e aos Centros Federais de Educação Tecnológica. Não há, contudo, determinações precisas que permitam novas análises. Como a análise levada a efeito demonstra, as políticas de formação descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior.

“À grande maioria compete a função de divulgação de conhecimentos em níveis diferenciados, para o que se propõe uma qualificação também diferenciada, e tão mais aligeirada e menos especializada quanto mais se destine às classes subalternas, objeto “natural” de exclusão, para o que não se justificam longos e caros investimentos”. (Kuenzer, 1998).

Ao professor é negada a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que é negado à educação, o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando.

No que se refere às demandas do mundo do trabalho, tomando-se a tendência à drástica redução dos postos de trabalho no mercado formal, o modelo também revela sua organicidade. A contradição se evidencia apenas quando se faz a análise do ponto de vista dos trabalhadores e excluídos, baseada na escola pública: quanto maior a precarização econômica e cultural, quanto menores os investimentos, mais bem qualificado precisará ser o professor. Conquistar essa nova qualidade, só por meio da organização, processo permanente de construção através

da saudável e permanente discussão das diferenças, desde que o sonho continue sendo a destruição das condições de exploração, para que finalmente nasça a nova sociedade.

3. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA

O processo de valorização da educação vem se mostrando impregnado por uma concepção alicerçada nos pressupostos da economia, ao mesmo tempo, não há como negar que estamos frente a um cenário marcado por novas e maiores exigências no que se refere à qualificação da formação do professor, onde a ampliação de nosso olhar sobre o desafio da formação de professores desenvolvida no âmbito educacional, nos faz desenvolver uma análise crítica das propostas de reformas educacionais e a valorização do saber do professor, fruto de sua prática docente cotidiana e de seus percursos formativos realizados de forma autônoma.

3.1. Formação de Professores: Um Desafio.

A região do atual município de Cotriguaçu dependeu do avanço experimentado pela abertura de projeto colonizador no território que atualmente constitui o município de Juruena. Esta atividade foi coordenada pela Juruena Empreendimentos e Colonização Ltda, dona de extensas áreas de terras, expandindo seus domínios em larga faixa territorial. O Município de Cotriguaçu está localizado na região Noroeste do Estado de Mato Grosso a uma altitude média de

260 metros, limitando-se ao norte com o Estado do Amazonas, ao sul com Juruena, a leste com Nova Bandeirante e Apiacás a oeste com Aripuanã e Colniza.

Em 1986, teve início a construção da cidade de Cotriguaçu, cujo nome é uma homenagem a Central de Cooperativas Cotriguaçu, proprietária do projeto de Colonização. Com rápido crescimento da população e a chegada de várias famílias que movimentavam a agricultura, o comércio e a indústria, surgiu a necessidade de buscar meios para a implantação do sistema educacional, podendo assim garantir acesso a educação escolar as famílias que aqui estavam e para as que pretendiam fixar residência nesta região.

Este trabalho permitiu observar que o Brasil ainda se encontra distante de assegurar algumas condições básicas para a qualificação de seu magistério. O Brasil, os Estados e os Municípios têm diante de si o desafio de assegurarem uma formação de qualidade para todos os professores. Isto significa não apenas conceber uma política de valorização docente, como também desenvolver estratégias voltadas para uma formação humana, profissional e cultural.

O contexto histórico do município de Cotriguaçu é marcado por uma diversidade sócio-cultural, oriunda de diversas regiões brasileiras, trazendo consigo múltiplos valores éticos e culturais. Contexto este que na área educacional vem construindo sua história com lutas, avanços, desafios e persistência, dos educadores que almejam uma educação de qualidade, nesta perspectiva busca-se desenvolver fundamentos teóricos e práticos para respaldar a práxis, uma vez que nos deparamos com uma limitação em compreender e trabalhar a dificuldade no processo de ensino aprendizagem da criança e do adolescente ressaltamos que tão importante quanto possuir cursos destinados a formação de professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos tenham Formação Continuada, pois a educação de qualidade não se faz apenas com professores graduados e sim com profissionais que buscam formação na trajetória de sua prática pedagógica e se dediquem efetivamente a atividade docente.

Diante da análise realizada sobre a formação de professores e os dados coletado referente à graduação dos professores da Rede Municipal no período do ano de 2001 a 2006 do município de Cotriguaçu-MT, podemos observar que de forma geral, o nível de graduação dos docentes obteve avanços significativos de um ano para outro. Porém, há de se avançar mais, pois há ainda um longo

caminho a percorrer para o pleno atendimento da exigência mínima legal que é a de licenciatura plena.

De acordo com os dados coletado no ano de 2001 a Rede Municipal de ensino do nosso município contava com 70 (setenta) professores, dos quais, 19 (dezenove) com nível magistério e 51 (cinquenta e um) professores leigos, destes 51 (cinquenta e um) 15 (quinze) com nível médio, porém não habilitado na área educacional e 36 (trinta e seis) com nível elementar.

No ano de 2002, a rede de ensino contou com 95 (noventa e cinco) professores, destes, 06 (seis) com licenciatura; 50 (cinquenta) com magistério e 39 (trinta e nove) professores leigos, destes 39 (trinta e nove), 21 (vinte e um) com nível médio, porém não habilitado na área educacional e 18 (dezoito) com nível elementar.

Em 2003, 101 professores fizeram parte da rede municipal de ensino, sendo 08 (oito) com licenciatura; 58 (cinquenta e oito) com magistério e 35 (trinta e cinco) professores leigos, destes 35 (trinta e cinco), 19 (dezenove) com nível médio, porém não habilitado na área educacional e 16 (dezoito) com nível elementar.

No ano de 2004, fizeram parte da rede municipal de ensino 115 professores, dos quais 15 (quinze) com licenciatura, destes 15 (quinze), 07 (sete) são pós-graduados; 64 (sessenta e quatro) com magistério e 36 (trinta e seis) professores leigos, destes 36 (trinta e seis), 30 (trinta) com nível médio, porém não habilitado na área educacional e 06 (seis) com nível elementar.

Em 2005, fizeram parte do quadro da rede municipal 34 (trinta e quatro) professores com licenciatura; 47 (quarenta e sete) com magistério e 11 (onze) professores leigos, destes onze, 08 (oito) com nível médio e 03 (três) com nível elementar.

Em 2006, fizeram parte da rede municipal 36 (trinta e seis) professores com licenciatura, 58 (cinquenta e oito) com magistério e 08 (oito) professores leigos.

Ressaltamos que conforme dados pesquisados no ano de 2001 (agosto), dos 51 (cinquenta e um) professores leigos 17 (dezessete) concluíram o nível médio com habilitação em magistério através do Projeto PROFORMAÇÃO e no ano de 2004 (julho), dos 36 (trinta e seis) professores leigos 27 (vinte sete) concluíram o curso com habilitação em magistério também através do Projeto PROFORMAÇÃO. Projeto este que se destina aos professores da rede pública de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, pré-escola e/ou classes de alfabetização de

Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que ainda não possuíam a habilitação para o magistério. É um curso de nível médio com habilitação em magistério, realizado através de modalidade de ensino a distância.

Também constatamos que no ano (2004) concluíram o Curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental – NEAD, 16 (dezesseis) professores dos 64 (sessenta e quatro), com magistério e 02 (dois) com nível médio não habilitado na área educacional.

Verificou-se também que no ano de 2004, dos 64 (sessenta e quatro) professores com magistério, 25 (vinte e cinco) professores iniciaram no mês de março o Curso de Pedagogia a Distância – NEAD, assim como dos 36 (trinta e seis) professores leigos 10 (dez) também iniciaram este curso. O curso de Educação Aberta e a Distância é desenvolvido através da combinação das modalidades do ensino a distância e presencial. A clientela do curso são professores em exercício nas séries iniciais, em escolas de Mato Grosso, residentes nas regiões pólos participantes do Projeto. O critério: “ser professor em exercício” é determinante, uma vez que a prática pedagógica do professor constitui-se uma dimensão imprescindível para construção curricular do curso.

Os dados mostram que, de fato, há muito que se avançar para melhorar as condições de ensino oferecido à população. É tarefa de difícil solução e que demanda diferentes estratégias. De qualquer forma, melhorar a qualificação dos docentes tem como fator limitador à disponibilidade de mão-de-obra qualificada. Formação continuada para os profissionais que já atuam, políticas de formação e melhoria das condições profissionais são tarefas que podem ser fomentadas e implantadas pelo poder público.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu concluir que o Brasil ainda se encontra distante de assegurar algumas condições básicas para a qualificação de seu magistério. Assim como o Brasil, os Estados e os Municípios têm diante de si o desafio de assegurarem uma formação de qualidade para todos os professores. Isto significa não apenas conceber uma política de valorização docente, como também desenvolver estratégias voltadas para uma formação humana, profissional e cultural.

O primeiro aspecto a se comentar é que neste período do ano de 2001 a 2004 em nosso município houve uma grande redução no número de professores leigos atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim como um aumento significativo no percentual de docentes com formação de nível superior.

Conclui-se que de modo geral a formação de professores é um desafio político e técnico para o poder público, principalmente nas regiões mais distantes das capitais. Diante desta situação a modalidade de ensino a distância é grande aliada para profissionalização dos professores que estão em sala desprovidos da qualificação necessária.

Diante do resultado dos dados pesquisados concluímos que para esta administração a formação de professores é tão importante quanto à formação continuada, destacando que é muito importante oferecer cursos destinados a formar professores, seja de nível médio, seja superior, garantindo assim que os profissionais formados nesses cursos tenham formação continuada, pois educação de qualidade não se faz apenas com professores graduados e sim com profissionais

que buscam capacitação na trajetória de sua prática pedagógica e se dediquem efetivamente à atividade docente.

Podemos concluir de forma geral, que o nível de graduação dos docentes obteve avanços significativos de um ano para outro. Porém, há de se avançar mais, pois há ainda um longo caminho a percorrer para o pleno atendimento da exigência mínima legal que é a de licenciatura plena.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Célia Schmidt et alii. **O Programa de Qualificação Docente em Mato Grosso. Um Programa em Construção Interinstitucional**. Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 1996.

ALONSO, Kátia Morosov; NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PRETI, Oreste. **A Licenciatura Plena em Educação Básica 1ª e 4ª séries, através de modalidades de EAD**. Cuiabá: UFMT, 1996.

ALVES, Rubens. **Conversas sobre Educação** – Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. – São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ Vozes, 2000.

BRANDÃO, Zaia. **A teoria como hipótese**. In: Teoria e Educação 1992.

BRASIL.MEC. **Desenvolvimento da Educação no Brasil**. 1996.

CODO, Wanderley (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FORMAÇÃO de Profissionais da Educação — **políticas e tendências**. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 69 — 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ªed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997. – (Série cultura, memória e currículo, v. 5)

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

KUENZER, Acacia Z. “**A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação**”. Educação & Sociedade nº. 63, ano XIX, 1998.

LEITE, Sérgio A. da S. (org) **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP. Komedi/Arte Escrita, 2001

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de MT.: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC. 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical**. Cadernos de Posgrad, n. 1., Santos: Unisantos: 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - INEP - Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. 2003.

NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora: Porto, 1995

PERRENOUD, Philippe. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes. Petrópolis – RJ.2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo.Cortez/Autores Associados, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Editora Plano, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.