

Formar Professores em Exercício:

Do discurso da profissionalização à
melhoria da Docência

Autores:

Francisco Chagas de Paiva Júnior - Mestre em Planejamento em Políticas Públicas.

Maria Glaucéria Mota Brasil – Doutora em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP

Resumo

A formação de professores é pauta prioritária na atualidade. Sua emergência, associada à globalização econômica e à difusão do conhecimento em rede, repercute na educação, especialmente na demanda por professores e nas exigências em torno de seu preparo e desempenho. No Brasil, ganha destaque o efetivo exercício da docência sem a devida formação. O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), iniciativa de formação inicial em serviço a distância, constitui uma alternativa. Esta experiência é abordada neste ensaio, com suporte nas relações entre as orientações pedagógicas e a melhoria da docência. O assunto, examinado com base no Programa em Quixadá-CE, apóia-se em investigação qualitativa com oito egressos. Argumenta-se que o Proformação é uma política educacional induzida, reflexo de agenda educativa pactuada externamente. Questionam-se o foco no professor e o uso sedutor do discurso da profissionalização para justificar o aligeiramento da sua formação. Sua proposta pedagógica é detalhada, oferecendo subsídios à compreensão da docência pós-formação de seus egressos.

Palavras-chave: Formação de professores em exercício – Docência pós-formação – Profissionalização

Abstract

Teacher training is high on the agenda today. Their emergence, associated with economic globalization and the spread of networked knowledge, reflected in education, especially in the demand for teachers and the requirements around your preparation and performance. In Brazil, is highlighted by the effective exercise of teaching without the proper training. The Teacher Training Program on Exercise (PROFORMAÇÃO), an initiative of in-service training at a distance, is an alternative. This experience is discussed in this paper, supporting the relationship between pedagogical orientation and improvement of teaching. The subject examined on Program in Quixadá-EC relies on qualitative research with eight graduates. It is argued that an educational policy is Proformação induced reflection of the educational agenda agreed externally. They question the focus on the teacher and the use of seductive discourse of professionalism to justify the relief of their training. His pedagogical proposal is comprehensive, offering subsidies to the understanding of teaching post-training of its graduates.

Keywords: Teacher training in exercise - Teaching post-training - Professional

Introdução

A formação de professores apresenta-se na atualidade como tema-problema universal, pauta prioritária de associações civis e classistas, organismos multilaterais e governamentais em diferentes contextos. Sua emergência está associada à globalização econômica e à difusão do conhecimento em rede, processo com repercussões diversas no panorama educacional, em particular, na demanda por professores e nas exigências em torno de seu preparo e desempenho. No Brasil, ganha destaque neste debate a existência de professores em efetivo exercício da docência sem a devida formação. O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), iniciativa de formação inicial em serviço na modalidade à distância, implementada desde 1999, constitui a alternativa de equacionamento dessa situação. É a respeito desta experiência que este ensaio se detém. Seu objetivo é analisar as relações entre as orientações pedagógicas norteadoras desta proposta formativa e a melhoria da docência de seus egressos.

Grosso modo, a tematização acerca das iniciativas de formação inicial em serviço de professores, a exemplo do Proformação (JOIA, 2001; PLACCO, ANDRÉ, GATTI, 2003; CUNHA, 2004; ROCHA, 2001; BANDEIRA, 2007; ALENCAR, 2006; FREITAS, 2005), registra o fato de serem escassas as informações acerca de seus egressos, o que não permite análises sobre a efetividade do processo desenvolvido. Aliás, a ausência ou o reduzido cuidado com a avaliação e o acompanhamento gerencial das políticas, em especial daquelas dirigidas à formação docente, compõe um dos aspectos do rol das críticas à ação governamental em educação. As discussões condensadas neste trabalho se contrapõem a esta tendência, postulando a urgência de estudos que indaguem sobre a efetivação de novas atitudes e práticas pedagógicas após a formação.

Orientado por este propósito, o assunto é examinado com base no desenvolvimento do Proformação em Quixadá, município cearense situado no sertão central do Estado. A investigação qualitativa envolveu oito professores da primeira turma do Programa nessa localidade. Os docentes pesquisados compõem

um grupo experiente, todos com 20 anos ou mais de magistério. Ao iniciar o Proformação, apenas duas professoras pesquisadas não possuíam o ensino fundamental completo, requisito mínimo de escolaridade para ingresso no Programa. Atualmente 50% dos egressos terminaram ou estão cursando o ensino superior.

A reflexão inicia argumentando que o Proformação é resultado de uma política educacional induzida, expressa em programas que refletem uma agenda educativa pactuada externamente. Questiona o foco no professor, bem como o uso sedutor do discurso da profissionalização para justificar o aligeiramento da sua formação. A proposta pedagógica do Proformação é detalhada, oferecendo subsídios à compreensão da docência pós-formação de seus egressos. Este percurso analítico está organizado nas três seções integrantes do texto, na seqüência delineada.

1. Formar o professor, profissionalizar o ensino? Das intenções aos dilemas e desafios contemporâneos

Hoje é quase impossível falar em educação sem fazer referência ao professor, ao seu trabalho e a sua formação, tema que emerge consorciado à idéia de que é preciso melhorar o ensino, preparar o aluno para viver no mundo globalizado, de produção acelerada e com oportunidades de emprego cada vez mais escassas. Este é um fenômeno cujo entendimento articula-se à crescente permeabilidade entre a educação e as transformações econômicas e sociais, expressa por meio de orientações internacionais e nacionais que resultaram no desenvolvimento da atual política educacional.

As iniciativas internacionais das últimas décadas do século XX fomentaram o investimento dos principais organismos multilaterais em diversos países da América Latina e Caribe, mediante o financiamento de projetos e programas, visando ao atendimento de metas e objetivos acordados nessas ocasiões. O propósito de melhorar a qualidade da educação e o acesso universal, o

desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente, tornar os países mais competitivos economicamente e mais justos socialmente, expressam as intenções explícitas dessa agenda pactuada.

Sob tal influência¹, os países da América Latina e Caribe experimentam reformas educacionais homogêneas ao longo das últimas décadas, de forma que as diferenças e particularidades locais se tornam irrelevantes. Nessa óptica, a formação docente deriva do mesmo processo, de modo que “regulação e controle” são estabilizados mais facilmente (RODRIGUEZ, 2006). Nos documentos produzidos para a região, o professor é responsabilizado pela qualidade da formação do aluno, razão pela qual os “holofotes” se voltam para a sua formação.

No Brasil, sobressai a presença do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). A atuação desses organismos no País ultrapassa a participação financeira, caracterizando-se pela interveniência nas decisões relativas ao que, quando e como as verbas devem ser utilizadas. Desde a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990) e a definição de metas para os nove países pobres mais populosos, o EFA-9, a “educação dirigida à equidade social” passou a se configurar como eixo das orientações técnicas delineadoras das políticas educacionais (OLIVEIRA, 2001). Os eventos realizados nos anos subseqüentes confirmam e fortalecem as metas e os objetivos estabelecidos em Jomtien.

É particularmente nesse momento que os professores ganham visibilidade na agenda educativa mundial, sendo percebidos como elemento decisivo no sucesso da educação de qualidade para todos. Os organismos internacionais orientam os países signatários dos acordos a investir na formação de seus docentes, recomendação orquestrada pelo discurso da profissionalização, da

¹ Com efeito, o marco da política orientada pelos organismos internacionais é ter conseguido transformá-la em política de Estado, processo que extinguiu qualquer prazo de validade, pois, independentemente de ideologias partidárias dos governos, a aquisição de empréstimos perpetua as orientações e políticas de intervenção (RODRIGUEZ, 2006).

necessidade de melhorar as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente. Os trechos de documentos internacionais explicitam esse encaminhamento:

Declaração de Educação para Todos

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e *status* de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (UNESCO, 1990, item 1.6).

Declaração de Nova Delhi

Melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o “status”, o treinamento e as condições de trabalho do magistério. (ONU, 1993, item 3.4).

As referências à necessidade de “aperfeiçoar o *status*” dos professores, embora explicitem o reconhecimento da relevância do magistério nos documentos, denotam, sobretudo, o caráter desqualificado da profissão. Percebe-se, na reiteração dos objetivos a serem atingidos em relação ao professorado, o caráter estratégico do tema no âmbito geral da discussão educacional, mas também, é notável a persistência dos problemas que estigmatizam a profissão. A formação dos professores aparece nesses documentos em relação à melhora da capacidade de preparar os cidadãos necessários ao mundo tecnológico e globalizado.

Embora sejam reconhecidas as precárias condições em que ocorre o ensino, os professores são “convidados” ao desafio de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O convite é feito como se esta tarefa

tivesse como único insumo o professor, sua competência técnica e seu compromisso com o trabalho. O ensino como profissão é exibido numa perspectiva sedutora, como algo positivo. Como lembra Cunha (1999, p. 129), “dizer que alguém tem um comportamento profissional é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas” no âmbito do seu trabalho.

Esta idéia permeia o discurso da necessidade de formação docente por meio de variadas e múltiplas vias, de modo a formatar um profissionalismo que se oponha à improvisação e à falta de eficiência, subliminarmente imputada aos docentes. Este enfoque, por um lado, individualiza a responsabilidade pelo sucesso do aluno, centrando-a no professor; de outra parte, legitima a redução do papel do Estado ante o desenvolvimento social e econômico e às políticas públicas (DOURADO e PARO, 2001; PERONI, 2003), em particular na garantia do direito a educação de qualidade para todos.

Este processo é explícita de formas diferentes no cenário nacional. No setor educacional destacam-se programas de ajustes focalizados voltados para o ensino fundamental e a formação de professores. A LDB nº 9.394/96 constitui marco da reforma educacional brasileira, ao fixar que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (Art. 62). Embora assim estabeleça, admitiu como “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (IBIDEM). Estabeleceu, ainda, que o “Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverão [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” (Art. 87, § 3º, inc. III).

Ao demarcar o prazo de dez anos para a formação de todos os docentes da educação básica em nível superior (Década da Educação – Título IX, Art. 87), a LDB colocou a sociedade, sobretudo os poderes instituídos, diante de um problema histórico e abissal, o exercício do magistério por pessoas sem a devida formação. O

Censo do Professor de 2004 (INEP, 2006) revelou que, dos mais de 53 mil docentes em exercício de 1^a a 4^a séries, aproximadamente, 43% não têm a formação mínima exigida pela LDB nº 9.394/96. Este é um índice preocupante, principalmente, se levado em consideração o fato de que ele pouco se diferencia daquele registrado ainda na década de 1960, no governo de Kubitschek, registrada em mais de 45%. (GHIRALDELLI, 2003).

Estes dados, antes de serem usados para explicitar o descaso do Estado em relação ao direito à educação e à formação daqueles que a concretizam, servem para pôr na berlinda a escola e seus professores, assim como para respaldar o discurso em defesa do magistério e da qualidade da formação do professor por parte do governo, numa perspectiva condizente com os compromissos externos. A valorização da docência pela via da profissionalização, traduzida como apoio e incentivo ao desenvolvimento do professor e uma remuneração condigna, emerge com ênfase na documentação oficial, embora de modo reconceptualizado. Trata-se de um uso “oportunista” da compreensão do ensino como uma profissão (LAWN e OZGA, 1988), pois mascara as contradições sociais e econômicas entre o discurso político da profissionalização e as possibilidades de desenvolvimento de uma “profissionalidade” não referenciada na “razão instrumental” (POPKEWITZ, 1988).

Nesse contexto, surgiu em 1999 o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Sua consonância com os elementos até aqui explicitados podem ser percebidos no detalhamento de sua proposta formativa, tema do próximo tópico.

2. Proformação e Docência – proposta, expectativas e dilemas

A existência de professores em efetivo exercício do magistério sem a devida formação ou leigo apresenta-se como uma das manchas históricas da educação brasileira, por conseguinte, da garantia do seu direito à população. A legislação vigente considera leigo, para efeito de atuação no Ensino Fundamental, os professores que tenham apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto;

lecionem para turmas de 1ª a 4ª séries e não possuam o Ensino Médio, modalidade Normal; e, lecionem para turmas de 5ª a 8ª séries sem que tenham concluído o Ensino Superior, em cursos de licenciatura em área específica (Resolução nº 03/97 - CNE). O Proformação apresenta-se como uma iniciativa de enfrentamento desta problemática.

Este programa visa a habilitar em nível médio (magistério) docentes em efetivo exercício. Com duração de dois anos, confere diploma para o exercício da docência nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, classes de alfabetização e educação de jovens e adultos (EJA).

De acordo com sua proposta pedagógica, pretende “contribuir para a formação do professor capaz do continuar aprendendo e do cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador” (CUNHA, 2004a, p.18). Tal intenção é manifesta na aceção de que a escola é a instituição social que “concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais responsáveis pela formação das novas gerações. [...] É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais” (IBIDEM). Apoiada nesse pressuposto advoga a construção de uma prática pedagógica que ultrapasse os limites da sala de aula, atingindo a comunidade escolar na qual está inserido o Programa, contribuindo para o desenvolvimento de ações educacionais e sociais do projeto pedagógico da escola, refletindo em benefícios à sociedade. Tal entendimento caracteriza a docência como um trabalho que articula ensino, pesquisa e gestão (LIMA e GOMES, 2002; ALBUQUERQUE e NUNES, 2006).

Com base nesse entendimento da docência, a proposta do Proformação conclama o professor a repensar sua formação, seu modo de *ser* e de *estar* no ofício, assinalando a necessidade de permanente aperfeiçoamento. Nos objetivos da iniciativa, registrados no Guia Geral do Programa, é explícita a recorrência ao discurso da profissionalização do professor, consorciada à expectativa de melhorar a aprendizagem docente, conforme mostra a transcrição:

- Elevar o nível de conhecimento e da **competência profissional dos docentes em exercício**;
- Contribuir para a **melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos** nas redes estaduais e municipais do Brasil;
- **Valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização** da função docente e **melhoria da qualidade do ensino** (CUNHA, 2004a, p. 10). [Grifos nossos].

Com assento nesses propósitos, o documento apresenta, ainda, as expectativas em torno do perfil docente ao final do Programa, entre as quais cabe destacar: dominar todo o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções; tematizar a própria prática e refletir criticamente a respeito dela; ser comprometido com o sucesso dos alunos e com o funcionamento democrático da escola onde atua; valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional (CUNHA, 2004a. p.18).

O rol dos aprendizados esperados não é modesto. Para tanto, a matriz curricular do Proformação associa as áreas temáticas da base nacional do ensino médio e da formação de professores, ao núcleo integrador, que tem como função agregar conteúdos de áreas do conhecimento, a cujo conjunto acrescenta-se a parte diversificada: Língua estrangeira e o projeto de trabalho. Esta matriz está estruturada em quatro eixos integradores: Educação, Sociedade e Cidadania; A Escola como Instituição Social; Organização do Ensino e do Trabalho Escolar; Teoria e Prática Educativa e Especificidade do Trabalho Docente.

Os eixos integradores têm como foco a conquista da identidade profissional do professor cursista. No primeiro semestre, são abordados os conhecimentos de mundo e do papel do professor como educador e cidadão responsável pelo estabelecimento das relações sociais. No semestre seguinte, ele é instigado à participação mais ativa na sociedade, na medida em que é estimulado a

se envolver em órgãos colegiados, no intuito de perceber a escola como instituição social. Cooperar em todas as dimensões da escola é a ação requerida no 3º semestre. A intenção é provocar participação efetiva do cursista na elaboração, implantação, desenvolvimento e avaliação dos projetos e programas da escola, com a comunidade escolar e a sociedade. No 4º semestre, além da síntese das áreas de conhecimento do Proformação, o eixo integrador discute a prática do trabalho docente na rede de relações sociais em que se move o profissional da educação, interagindo com alunos, pais, outros educadores e pessoas da comunidade.

Cabe destacar o fato de que na estrutura da matriz curricular, o Projeto de Trabalho está associado ao núcleo integrador, em virtude do seu caráter interdisciplinar. Desenvolvido em dois anos de curso do Proformação, o Projeto de Trabalho é semelhante a um projeto de pesquisa acadêmico. O professor cursista conclui o estudo em forma de Relatório Final, inserindo nas considerações os resultados e as descobertas, fazendo a auto-avaliação de seu desempenho (CUNHA, 2004). Pode-se dizer que o Projeto de Trabalho do Proformação visa a ensejar situações efetivas de cidadania, em que eles se vêem como sujeitos ativos, contribuindo para mudanças significativas da comunidade, pelo próprio exercício como cidadão.

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica, a modalidade de educação empregada pelo Proformação é predominantemente a distância: 79% da carga horária total do curso. A metodologia agrega às atividades individuais (a distância) momentos coletivos e de apoio à aprendizagem (presenciais), totalizando 3.200 horas de curso. No plano teórico, é visível a filiação da proposta formativa do Proformação aos pressupostos do professor reflexivo, conforme abordado por Alarcão (1996), Nóvoa (1992; 1997) e Pimenta (2002). Verificam-se, todavia, algumas contradições, a exemplo dos livros de estudo utilizados no Proformação. Estes tendem à homogeneização do currículo, ao mesmo tempo em que reforçam determinadas práticas. Ao induzirem certa padronização nos fazeres docentes, promove-se um certo “controle”, pois há tendência à multiplicação de

metodologias (APPLE, 1995; BASSO, 1998). Outro aspecto contraditório encontra-se na ênfase à idéia de “competências”, no tocante à elaboração do memorial, numa perspectiva que denota aproximação aos fundamentos da racionalidade técnica: o professor tem que apresentar um comportamento/resultado pré-determinado (CONTRERAS, 2003). Esta ênfase evidencia o controle da ação docente.

Sobre a questão, ressalte-se a advertência, feita por Basso (1998), de que a possibilidade de controle sobre os professores é mais latente pelas condições subjetivas às quais são submetidos, ou seja, a formação que recebem. Para a autora, “o controle pode efetivar-se muito mais pela formação aligeirada do professor”, pois, por “falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático” (IDEM, p. 4).

O Proformação tem proposta fundamentada na educação a distância e em serviço. A junção desses aspectos precisa ser ponderada, pois o volume de atividades a que o professor cursista é submetido pode comprometer o perfil dele esperado, considerando suas condições objetivas de trabalho. Decorrência desse descompasso é o desenvolvimento de uma formação “pelo menos”, ou seja, o tutor ou professor formador centra sua atenção sobre alterações no âmbito da sala de aula: planejamento diário ou esquema de aula; comunicação com os alunos; utilização de material didático (cartazes, material concreto etc). Outros aspectos da proposta do Proformação são relegados ao esquecimento ou secundarizados, fortalecendo a racionalidade técnica no processo formativo docente. Tal desenvolvimento da formação significa pensar a “profissionalidade” na perspectiva da concepção de produto, na qual o ensino e o currículo aparecem como ações baseadas em “resultados ou produtos pré-determinados” (CONTRERAS, 2003, p. 64).

O fazer pedagógico é uma construção cognitiva, dinâmica e contextual (FARIAS, 2006). Este entendimento é fundamental ao refutamento de práticas e concepções que tendem a delinear um modo singular e definitivo sobre como

proceder em sala de aula. Assim como a falta de critérios para a utilização de conceitos como “professor reflexivo” ou “intelectual crítico reflexivo” disfarça práticas tradicionais arraigadas na racionalidade técnica, ela também serve de cimento para a responsabilização docente por todo e qualquer problema relacionado ao ensino. O modo como o processo formativo vivenciado repercute na docência de seus egressos, em especial de um grupo de professores cearenses atuantes no magistério nos sertões do Quixadá, constitui o foco da próxima seção, que remata o presente ensaio.

3. A docência pós-formação – os aprendizados na perspectiva dos egressos

Desde o final da década de 1990, a educação no Ceará tem como foco áreas pedagógicas, gestão, monitoramento e controle. A meta do Estado é ficar entre os sete primeiros estados de melhor índice de desempenho dos alunos (ALBUQUERQUE, 2005). Para tanto, o governo intensificou a atenção em torno da escola e instituiu o movimento “Escola do Novo Milênio”. O eixo “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” se mantém, assim como a orientação de inserir, cada vez mais, a escola no contexto da comunidade local. Para viabilizar a “Educação de Qualidade”, a atenção governamental volta-se para os professores, prioridade expressa no programa “Formação e Valorização”. É nesse contexto que o Ceará ingressa no Proformação, adotando-o como política de formação de professores.

Participando do Programa desde 2000, os números do Ceará impressionam. São mais de quatro mil professores habilitados, traduzindo significativa redução do quantitativo de professores sem habilitação. O Estado ainda não logrou, entretanto, o êxito da erradicação da presença de professores sem a devida formação em exercício. Uma das explicações para este fato encontra-se na persistência de práticas políticas eleitoreiras. Ainda é notório o fato de que a população de municípios cearenses permanece à mercê de desmandos políticos de prefeitos, nos moldes do governo dos coronéis. Tal situação é reveladora da

contradição entre o discurso governamental assumido em torno da educação de qualidade e da melhora das condições de trabalho do professorado e a cultura do voluntarismo político, ainda arraigada no Estado.

A trajetória profissional dos oito egressos pesquisados é reveladora das circunstâncias, acasos e dificuldades que determinantes do ingresso no magistério, muitas vezes de forma despreziosa:

Em 1984 eu fazia a 5ª série e uma de minhas professoras precisou sair de licença maternidade. **Nessa época não havia seleção, eram os próprios professores que indicavam. Fui indicada e, desde então não mais parei.** (Professora A). [Grifo nosso].

Eu não tinha vontade de ser professora. A escola em que eu estudava, que é a mesma que estou trabalhando, **a professora começou a me deixar com os alunos dela, enquanto ia pra Quixadá. Eu estava na 4ª série e ficava com os alunos dela que estavam na 1ª e 2ª séries. Aí eu fui ficando, mas não tinha gosto não. [...] Embora eu não quisesse mais, no ano seguinte as pessoas me pediram para continuar e a minha ex-professora me indicou na SEM e até hoje estou como professora.** (Professora F). [Grifo nosso].

Os relatos também demonstram a carência de pessoas qualificadas para o magistério na região. Nenhum dos entrevistados tinha o nível fundamental completo ao ingressar na carreira. Quando se observa o panorama no início do Proformação, a situação na zona rural não difere muito: dos quatro entrevistados que trabalham na zona rural, apenas dois declararam ter concluído o ensino fundamental. A importância do Programa é sintetizada nas palavras de um dos entrevistados: “Na verdade, acho que **o Proformação veio para valorizar o pessoal do interior** porque aqueles da sede tinham mais oportunidade de estudar” (Professor D). [Grifo nosso].

A repercussão da proposta formativa do Programa junto aos egressos da turma de 2001 de Quixadá é expressa mais explicitamente quando estes se referem ao fazer pedagógico em sala de aula. As declarações dos egressos e das coordenadoras pedagógicas indicam mudanças significativas nesta dimensão da docência: “No Proformação a gente aprendeu a “lutar” mais com a criança, a compreendê-la melhor, quando está com dificuldade de aprendizagem” (Professora H).

Na fala dos egressos, há indícios dos aspectos da proposta pedagógica do Programa que diz respeito à docência pautada na reflexão. Isso é evidente, por exemplo, quando relatam sobre suas posições ante situações não planejadas. Seus registros indicam que não há dificuldades em improvisar ou adaptar a situação planejada à realidade:

A gente precisa se virar para atender as necessidades. Por exemplo: se meu plano era para assistir um filme e não tem TV, conto a história para os alunos, pois já assisti antecipadamente. Depois dou continuidade ao planejamento. Quando não dá certo, procuro o núcleo gestor. [...] Quando chegamos à sala de aula e precisamos de lápis de cor, por exemplo, e não tem. Daí tem que improvisar: fazer recortes em revista e depois colagem, e por aí vai. (Professor D).

A gente muda na mesma hora. Como utilizamos o livro, é possível fazer isso. A gente fica seguindo o livro, usando os recursos que temos. Mas isso não acontece com frequência. (os alunos percebem?) As vezes sim. Mas **no final da aula a gente faz uma avaliação, perguntando se eles gostaram da aula**, e eles dizem que sim. (Professora F). (Grifo nosso).

É possível verificar estádios do pensamento reflexivo em Schön na descrição dos egressos no *conhecimento na ação*, garantido pela antecipação do planejamento da aula. No momento da execução, as atitudes dos professores para solução de situações adversas encontram fundamentos na *reflexão na ação*. Ao solicitar avaliação dos alunos do desenvolvimento da aula, a Professora F

demonstra preocupação com o processo *a posteriori* da aula. A atitude, de forma indireta, faz alusão à etapa da reflexão sobre a ação.

Para os egressos, as mudanças percebidas na docência, especificamente na dimensão da sala de aula, são bem mais relevantes em relação a qualquer outro questionamento. Os aspectos relacionados a gestão e pesquisa são encontrados de forma diluída nos discursos. Desse modo, ao serem indagados sobre o envolvimento na gestão da escola, os sujeitos da pesquisa informam que sua participação se restringe aos problemas de sala de aula:

Geralmente nossa atuação é mais sobre as crianças. [...] quando acontece de termos problemas de aprendizagem, nós procuramos resolver juntos com a Coordenadora. **Os problemas de outra natureza, apenas repasso para o núcleo gestor porque não posso decidir**, mas quando é colocada em minhas mãos, então tenho de decidir sobre aquilo. Mas geralmente os problemas são sobre indisciplina do aluno. (Professora A). [Grifo nosso].

O comentário em destaque da Professora A pode ser considerado sintomático da visão do núcleo gestor, a despeito da função do professor, bem como dos limites “impostos” à docência. Na medida em que a competência docente em solucionar problemas é relegada a problemas de aprendizagem ou indisciplina dos alunos, é compreensível postura como, “problemas de outra natureza, apenas repasso para o núcleo gestor”.

A Professora E, que trabalha em escola Anexa, traz outro importante aspecto, ao acentuar que sua participação é limitada pela distância física do núcleo gestor, pois os professores dos anexos geralmente têm contato apenas uma vez por mês com a coordenadora pedagógica, no planejamento escolar. A compreensão da atividade docente como restrita às questões da sala de aula é reforçada pela redução do contato com o núcleo gestor ao dia de planejamento. Apesar disso, há

depoimentos que revelam postura atuante, onde o professor mostra-se preocupado não apenas com o aspecto de ensino e aprendizagem do aluno:

Estou sempre sendo chamado a participar (pelo núcleo gestor) e colaboro com aquilo que é exigido. Por exemplo: estamos com problemas com envolvimento da família, então sugiro a promoção de eventos em final de semana para trazer os pais à escola. Já promovi jogos entre pais e filhos e conseguimos lotar a quadra. Então podemos aproveitar esses momentos e conversar um pouco com os pais, agradecer pela presença, pelo apoio, e depois alguma palavra de orientação sobre como ajudar os filhos na escola. Depois promovemos um lanche. Acredito que dessa forma estou contribuindo com a integração da escola e a família. (Professor D).

A fala do cursista indica a visão de educador que reconhece a escola como instituição social, na medida em que sugere evento de integração de pais e filhos e da família com a escola. Infelizmente, este entendimento não predominou entre os pesquisados. Dos oito egressos somente dois afirmaram saber o que é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e souberam informar sua existência na escola onde trabalham (Professora A e Professor D).

Nota-se aqui o descompasso da matriz curricular em relação à formação vivenciada pelos egressos. Para concluir o Proformação, o cursista necessita de aprovação nos módulos de estudo, assim como nos instrumentos de avaliação, e a prática pedagógica é um deles. Deduz-se, por conseguinte, que o egresso cumpre, inclusive, a etapa acerca do PPP. Em outras palavras, o egresso do Proformação, no mínimo, deveria conhecer o processo de elaboração do PPP. Por outro lado, revela também a distância entre o trabalho do núcleo gestor e do professor, prática pedagógica que o nega como sujeito da gestão.

No que se refere à dimensão da pesquisa, é certo que o esforço empreendido durante o no Proformação por meio do Projeto de Trabalho propiciou

o envolvimento com problemas da comunidade. Constatou, entretanto, a descontinuidade dessa ação, de certo modo motivada pela falta de valorização e reconhecimento por parte da comunidade escolar, mas, também (e principalmente), pela ausência de acompanhamento regular e de estímulo do organismo municipal de educação de Quixadá.

Grosso modo, é possível dizer que, sob vários aspectos, é sensível o fato de que o Proformação repercute na vida e no trabalho dos professores de Quixadá. No que se refere a sua condição salarial, este fato é inconteste e ressaltado pelos pesquisados. De acordo com o Plano de Cargos e Carreira do Município, após a conclusão do curso, automaticamente, os professores cursistas passam à categoria de professores habilitados em nível médio-magistério, elevando os salários: o professor leigo, em início de carreira, percebe R\$ 201,44 por um expediente de trabalho. Após habilitação do ensino médio magistério, passa ao nível de professor de 3º pedagógico, recebendo R\$ 298,74. O incremento, embora significativo, é expressivo das condições indignas de vida desses profissionais.

Os resultados do Proformação como política social não se limitam à questão de salários. O fato de reaver a auto-estima como indivíduo social, bem como a conquista do respeito profissional também se sobressaem. Aspectos da vida do professor que ultrapassam a fronteira pedagógica podem ser percebidos na declaração forte e reveladora da Professora E, sobre a condição do professor leigo, no planejamento do distrito educacional:

Sempre tinha alguém que falava mais e nós, por sermos leigos, tínhamos medo até de falar algo incorreto por estarmos com pessoas de mais estudo. **E ficávamos sempre em um canto, todas nós, leigas, com medo de falar, oprimidas, temendo falar algum absurdo. Sempre formávamos logo aquele grupo de leigos, num cantinho, porque sabíamos que estávamos no mesmo nível. E até mesmo quem tinha mais estudo procurava ficar perto de outro professor de nível semelhante. Depois do Proformação brincávamos dizendo que agora também podíamos nos incluir no mesmo grupo das outras**

professoras. E foi assim que aconteceu: perdemos o medo porque já tínhamos o diploma nas mãos, tínhamos aprendido a nos defender, não éramos mais aquelas pessoas recolhidas lá no canto, com medo de falar. As pessoas perceberam e nos deram força, dizendo que tínhamos vencido, que não éramos mais aquelas do cantinho da parede e que tínhamos tudo para buscar mais. A partir de então temos uma participação mais ativa, nos envolvemos com todo o grupo, não existe mais aquilo de quem sabe mais ou quem sabe menos. Melhoramos mais na sala de aula, nas reuniões e financeiramente, após a conclusão do Proformação. (Professora E). [Grifo nosso].

A segurança das palavras, a desenvoltura de respostas às perguntas, nada lembra o professor que tinha receio de falar por haver cursado apenas até a 4ª série do ensino fundamental. Essa, provavelmente, constitui uma das alterações significativas do Proformação na vida desses egressos: libertação do estigma da condição de leigo.

O Proformação tem uma proposta pedagógica arrojada. Traz uma concepção de docência que contempla as dimensões do ensino, gestão e pesquisa. Este é um avanço conceitual importante e necessário de ser reconhecido no âmbito da formulação de políticas de formação. No que concerne, todavia, aos oito docentes pesquisados, não é possível afirmar que o programa foi exitoso na intenção de favorecer uma renovação identitária profissional na perspectiva do desenvolvimento profissional. De certo modo, esta é uma repercussão esperada e, por que não dizer, implícita dessa iniciativa, porquanto traduz uma ação reconceptualizadora dos anseios e aspirações mais progressistas dos educadores. Como adverte Pimenta (2002, p.27), de um lado, o discurso que postula a formação “com capacidade crítica em uma sociedade plural”; do outro, “o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades”. Pensar sobre estas contradições é crucial para alimentarmos idéias e práticas efetivamente interessadas na profissionalização docente!

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. (Org.). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. In: *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Ed. Porto, 1996.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. *Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): a escola como ponto de partida?* Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, 2005.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira; NUNES, Ana Ignêz. *Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 1990*. In: Anais eletrônicos ENDIPE, 2006. 1 CD-ROM.

ALENCAR, V. M. A. de. *O Proformação sob a Perspectiva de seus Egressos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, 2006.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BANDEIRA, Maria José. *A formação do educador a distância: o caso do Proformação*. Dissertação – Universidade Estadual do Ceará, 2007.

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. Cad. CEDES., Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 24 Jan 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. *Diretrizes Gerais do Proformação*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Números do Proformação no Brasil*. Brasília, 2007.

BRASIL. *Programa de Formação de Professores em Exercício: diretrizes gerais*. Brasília: MEC/ SEF/ SEED/ FUNDESCOLA, 2000.

BRASIL. INEP Censo do professor 2004: *Perfil dos Docentes de Educação Básica* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/professor.htm>>. Acesso em: jan., 2006.

BRASIL . LEI n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

CEARÁ. *Relatório sobre o Proformação no Ceará*. Fortaleza: Equipe Estadual de Gerenciamento do Proformação/SEDUC-CE, 2007.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. *Programas Formação Docente*, 2004. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/formacaodocente.asp>. Acesso em: out., 2007.

CEPAL, *Educacion y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*. Santiago do Chile: Unesco, 1990.

CONTRERAS DOMINGO, José. *A Autonomia da Classe Docente*. Porto – Portugal: Porto Editora, 2003.

CUNHA, M. A. A. *Guia Geral do Proformação*. 4 ed. Brasília, 2004.

CUNHA, M. A. A. *Manual do Tutor PROFORMAÇÃO*. 5. ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2004a.

CUNHA, M. I. da. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOURADO, L. F.; PARO. V. H. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Mudar a prática de ensino e suas implicação na cultura docente: sobre o desafio de aprender. In: Anais eletrônicos ENDIPE, 2006. 1 CD-ROM.

FREITAS, Marta Lúcia de M. *O Programa Proformação: competências teórico-práticas e qualidade do trabalho docente*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2005.

GHIRALDELLI JR, P. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

JOIA, L. A. *Treinamento a Distância de Professores Leigos em Serviço: avaliação do programa Proformação*. Revista de Administração Pública, n.6, p. 119-151 – Rio de Janeiro, 2001.

LAWN, M.; OZGA, J. *Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores*. In: Revista de Educación, 285. 1988, pp. 1919-217.

LIMA, Maria do Socorro Luecena; e GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Política Educacional nos anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade*. In: DOURADO, L. F.; PARO. V. H. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado*. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. Garrido (Org.). *Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica*. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRE, M. E. D. A.; GATTI, B. A. *Proformação: Avaliação Externa*. Brasília: MEC/SEED, 2003.

POPKEWITZ, T. “Ideología y formación social en la formación del profesorado. Professionalización y intereses sociales”. In: *Revista de Educación*, 285. 1988, pp. 125-148.

ROCHA, Simone Albuquerque da. *Os Professores Leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato-Grosso*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. *Política de Formação Docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien, 1990). Publicações UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: jul., 2005.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi* (Nova Delhi, 1993). Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories//declaracaonovadeli.pdf>> Acesso em: jul., 2005.