RESUMO EXPANDIDO

Formação de Professores: O caso da Licenciatura Plena Parcelada Estadual

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. FE – UFG.
dagdnalva@bol.com.br

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro de. FE – UFG.
rcatarina@brturbo.com.br

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura parcelada.

Introdução: Este trabalho objetiva apresentar o caminhar da pesquisa: **A formação de professores da SEE, em serviço: concepções contidas nos cursos de LPPE**, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG na linha de pesquisa: Formação e Profissionalização Docente, sob a orientação da professora Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

A pesquisa tem como objetivos analisar os documentos que possibilitaram e subsidiaram o desenvolvimento do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual (LPPE) que promoveu a formação, em serviço, dos professores da Rede Estadual de Ensino (REE) de Goiás; analisar as concepções de professor e de formação de professor contidas no Projeto; e identificar e analisar as concepções de professor e de formação de professor dos professores que atuaram/atua no Projeto LPPE.

Material e Método: A pesquisa está sendo desenvolvida através da análise dos documentos que viabilizaram o convênio entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), que possibilitou a execução do Projeto LPPE, e os documentos dos cursos produzidos ao longo da duração dos cursos de formação.

Esta pesquisa, por estar em desenvolvimento, ainda pretende utilizar-se de entrevistas para apreender que concepções de formação e de professor têm os professores que atuaram/atua na consolidação deste Projeto de formação de professores em serviço.

Pensando a pesquisa a partir das considerações de Costa (2002), que

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo (COSTA, 2002, p. 107).

Esta pesquisa está sendo desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, com base em dados quantitativos, partindo dos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, pois este “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade (...)” (FRIGOTTO, 1991, p. 75).

Para compreensão das informações apreendidas na pesquisa de campo, adotarei a concepção de professor crítico reflexivo (PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2002) como base para a análise, sabendo que é a concepção de professor encontrada nos dados até então pesquisados. Elegerei as categorias: profissional da educação, professor reflexivo e formação em serviço, para apreender a realidade posta no Projeto LPPE, para a formação dos professores da REE, com a expectativa de realizar uma pesquisa documental e empírica junto aos professores/formadores dos cursos do Projeto LPPE. Prevê-se que esta pesquisa será desenvolvida até março de 2007.

Discussão e Resultados: O Projeto LPPE se consolidou após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e a exigência da formação em nível superior dos professores para atuarem na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A LDBEN/96 e o Projeto LPPE, na verdade, são apenas reflexos das grandes transformações ocorridas na última década do século XX. A década de 1990 foi um período de profundas mudanças na sociedade brasileira no campo das políticas públicas, na educação e, conseqüentemente, na formação de professores.

No ano de 1990 a educação é posta no cume das discussões internacionais com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien – Tailândia. Em 1993, ocorreu a Conferência de Nova Delhi, ocasião em que o Brasil, juntamente com 155 países signatários, assumiu o compromisso de promover a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs). Nessa década, no campo das políticas educacionais, há uma crescente discussão sobre a formação de professores para a educação básica pelos diferentes segmentos sociais envolvidos com o tema: universidades, entidades de classe, governo e outros.

Essa movimentação interna e externa teve reflexos no campo educacional brasileiro, pondo em evidência a necessidade da oferta do ensino fundamental a todos como uma conquista da sociedade brasileira e, também, como cumprimento do acordo assinado nas conferências sobre educação, para ser cumprido na Década da Educação – 1990 a 2000 (BRASIL, 1997).

Com essa reestruturação na área educativa, emerge a necessidade de se reorganizar o campo de formação de professores dessa “nova” sociedade brasileira. O tema “formação de professores tornou-se central para atender as novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista” (OLIVEIRA, 2002, p. 360). Essas novas exigências: flexibilidade do trabalhador, formação contínua para a empregabilidade (NORONHA, 2002), professor reflexivo e professor pesquisador, têm se propagado pelo país como um caminho único a ser seguido pelos educadores e pelos gestores da educação, provocando a precarização (OLIVEIRA, 2004) dos cursos de formação de professores.

A reestruturação da educação, por conseqüência da formação de seus profissionais, no Brasil, tem sido uma prática patrocinada pelo organismo multilateral Banco Mundial, que acredita que pela educação básica há possibilidade de *superação da pobreza*¹ pelos países em desenvolvimento, segundo seus programas e metas para continuidade do *status quo*. Ou seja, a submissão das nações em desenvolvimento aos modelos econômico, político e social impostos pelas nações detentoras do poder na atualidade.

Ao longo da década de 1990, o que se viu foi a implantação de um pacote de políticas de desvalorização da profissão docente – aligeiramento da formação, criação de um novo curso: Normal Superior, e novo local de formação: Instituto Superior de Educação (ISE) –, e a assunção de que a formação de professores para a educação básica é o momento de ajustes das políticas educacionais à lógica

¹ Superação da pobreza ao nível satisfatório para a continuidade das relações econômicas de exploração dos países em desenvolvimento pelos países desenvolvidos, porque um país com índice alto da população na linha da pobreza (ou abaixo desta linha) não favorece as relações comerciais, pois as relações sociais já entraram em colapso. Isto enfraquece o capitalismo e fortalece as revoluções civis ou a barbárie, o que não agrada as grandes potências financeiras, porque diminui o número de consumidores potenciais de seus produtos.

do mercado, dentro de uma visão econômica capitalista e neoliberal (FREITAS, 2002 e OLIVEIRA, 2004).

Segundo Freitas (2002), as políticas atuais são políticas de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior (a Organização Mundial para o Comércio – OMC, organismo internacional, definiu a educação, em especial a superior, como um serviço, portanto, passível de domínio privado²), aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constituindo-se assim em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior necessários.

A formação de professores em nível superior é uma exigência da sociedade em geral, uma vez que “a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de educação de qualidade” (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2005, p. 30). Qualidade na educação como um conceito polissêmico, situado num determinado contexto histórico e social de uma dada realidade.

No contexto atual uma formação de qualidade é aquela que fornece ao formando condições de desenvolvimento pessoal (intelectual e social) e profissional (capacidade de atuação no mercado de trabalho) tendo claras as contradições do mundo contemporâneo, bem como os desdobramentos de suas políticas e os efeitos do uso das novas tecnologias da informação.

As opiniões dos teóricos (FREITAS, 2002; BRZEZINSKI, 1999; e, OLIVEIRA, ROSA E SILVA, 2005) convergem para a constatação de que as políticas educacionais, no país, estão levando a formação docente para a aprendizagem de técnicas de forma aligeirada. E o que se percebe nas políticas educativas são ajustes implementados no Brasil, como parte das exigências de modernização impostas pelo Banco Mundial, expressando o ideário neoliberal, sem, todavia, cuidar da qualidade.

Em 1999, em Goiás, a formação de professores seguiu o caminho proposto pelas políticas nacionais com orientações internacionais. O governo do Estado³ firmou convênio com a recém criada UEG, para oferta da Licenciatura Plena aos professores efetivos da REE, que atuavam sem a devida habilitação, com o objetivo fundamental de “propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e gestão escolar, contribuindo para a transformação nos campos social, econômico, cultural e humano do cidadão no Estado de Goiás” (UEG, 2006).

Pensado para atender exclusivamente aos professores efetivos, esse projeto de formação de professores recebeu o nome de Licenciatura Parcelada. Esta se interiorizou e se expandiu por todo o estado de Goiás, nas 31 unidades universitárias da UEG e nos 19 pólos universitários criados para atender esses novos professores/alunos. O primeiro convênio atendeu, inicialmente, 2050 professores da REE com os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química e Biologia, e outros 3 (três) convênios foram firmados com o intuito de habilitar pelo menos 80% dos professores “leigos” da REE⁴, que a época passava de 67% dos professores em exercício.

² Borja (2002) afirma que, “Na última década, pela influência das idéias ultraliberais, os bens mais apreciados pela cultura foram considerados mercadorias. Isso é um grave erro. A educação e a cultura são um serviço público e não um negócio” (p. 43).

³ Gestão Marconi Ferreira Perillo Jr. 1999-2002.

⁴ Informação publicada no Ofício Circular do Gabinete da SEE nº 0044/2003.

Baseando-se na teoria do professor reflexivo (SHÖN, 2000; NÓVOA, 1995) esse Projeto LPPE, do governo estadual, pretendeu “valorizar a formação dos professores/alunos, sob a ótica de um professor reflexivo, em processo contínuo de capacitação, que deve ter competências mais amplas para lidar com os problemas sociais, sobretudo, aqueles que interferem diretamente no processo educacional” (UEG, 2006).

Tendo como proposta de formação partir da reflexão sobre e na prática, e como principais objetivos a serem atingidos pelos professores/alunos: mudar conscientemente sua prática; enfrentar as mudanças e construir uma nova identidade profissional; e, desenvolver uma atitude crítico-reflexiva com base na própria prática, os cursos são propostos com a intenção de promover a melhoria da qualidade na educação básica pública estadual.

A apropriação da concepção de profissional prático reflexivo nos cursos de licenciaturas é um caminho promissor, porém, o uso indiscriminado da expressão “professor prático reflexivo” pode contribuir para o empobrecimento teórico dos cursos de formação.

No Brasil, o enfoque no professor reflexivo virou um movimento em torno do conceito de reflexão, levando o tema formação de professores para uma visibilidade sem precedentes, provocando reação no campo teórico. Para Libâneo (2002), sua maior preocupação com o movimento do professor reflexivo é a possibilidade de seus adeptos pensarem que basta a reflexão para que o professor seja capaz de resolver todos os problemas da educação.

A autora Pimenta (2002) critica os adeptos do conceito de professor reflexivo que estão transformando uma questão teórica em apenas uma oportunidade de treinamento para que o professor torne-se reflexivo, entendendo reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente. Ora, o saber docente não é formado só de prática, mas concomitante às teorias da educação. “Uma coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função; outra é reduzir o problema a esse lugar” (p. 25). Esta autora ainda chama a atenção para o uso indiscriminado da expressão *professor reflexivo*, e não somente como expressão de um novo movimento teórico de compreensão do trabalho docente. A atuação do professor, numa perspectiva emancipadora e de superação das desigualdades sociais por meio da formação, é imprescindível porque impede a apropriação “generalizada e banalizada”, e até técnica da perspectiva de um professor reflexivo.

Considerações Finais: Para não cair no pragmatismo, ou seja, a supervalorização da racionalidade prática, é importante ter como norteadora as teorias educacionais. O que se entende por teoria e seu papel na reflexão é que reflexão é um processo coletivo, portanto, teoria e prática não se separam. O importante é que haja um diálogo do conhecimento pessoal com a ação, da prática com a teoria. Nessa perspectiva, a concepção de professor e a concepção de formação de professor posta no curso de formação no Projeto LPPE refletirá (ou já reflete) uma concepção de realidade, de mundo, de homem (mulher) em formação e de políticas educacionais. Portanto, é preciso que se pesquise além da aparência dos fenômenos, do movimento aparente, daquilo que está dito, relacionando os fenômenos pesquisados ao plano da realidade, ao plano histórico, a fim de apreender a teia de relações contraditórias: os conflitos na construção, negação e transformação do objeto pesquisado: a formação de professores no Projeto de Licenciatura Plena Parcelada Estadual, em Goiás.

Referências Bibliográficas:

- BORJA, Rodrigo. Educação, globalização e sociedade do conhecimento. In: ROCHA, S. M. & ALEXANDRE NETO, C. (orgs.). **Universidade pública, educação e desenvolvimento**: relatos e reflexões. III CUMBRE – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. **Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Revista Educação e Sociedade, n° 68, Edição especial, Campinas-SP: CEDES, 1999.
- COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DOURADO Luiz F.; OLIVEIRA, João F. e SANTOS, Catarina A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP – Cúpula das Américas, II Reunião do Fórum hemisférico Educacional, 2005.
- FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Revista Educação e Sociedade, Dossiê Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002 n° 80, v. 23, Campinas-SP, CEDES, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- NORONHA, Olinda M^a. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas-SP: Alínea, 2002.
- NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Revista Educação e Sociedade, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente n° 89, v. 25, Campinas,SP, CEDES, 2004.
- OLIVEIRA, João F. (org) **Novos modelos de gestão da educação básica**: o que mudou na escola? Goiânia: mimeo, 2002.
- OLIVEIRA, João F.; ROSA, D. E. G. & SILVA, A. F. **Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação. FE/UFG**. Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação, n° 30, Goiânia, 2005.
- PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** – um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- UEG. **Universidade Estadual de Goiás/Licenciatura Plena Parcelada**. Disponível em www.ueg.br/lpp.htm. Acesso: 07 de maio de 2006.