

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E TENDÊNCIAS**

*Sonia Regina Landini*

**Resumo:** No complexo social os valores e as características culturais, produzidos na prática social, expressam a direção a ser dada à formação tendo em vista os processos de reprodução do ser social. No caso do capitalismo, o elemento fundante das relações sociais é a economia, de tempo e na produção de mais-valia. No desenvolvimento cotidiano de suas atividades, os homens, ao buscarem a realização de si mesmos enquanto membros de uma sociedade reagem às formas exploratórias que retiram dos Sujeitos a plena possibilidade de realização. No caso da formação de professores, a tendência de formação de um profissional capaz de lidar com situações singulares. No entanto, a singularidade deve ser compreendida a partir de sua relação com a totalidade social. O desafio que se coloca parece se concentrar no resgate das mediações, dos mecanismos de incorporação e nos de resistência e negação, presentes no cotidiano.

**Palavras-chave:** Formação; Prática social; Formação de professores

**Abstract:** In the social complex the cultural values and characteristics, produced in social practice, express the direction to be given to the formation, in view of the processes of reproduction of the social being. In the case of the capitalism, the most important element of the social relations is the economy of time and in the production of plus-value. In the daily development of its activities, the men, when searching the accomplishment of itself as members of a society, react to the exploratórias forms that remove of the Citizens the full possibility of accomplishment. In the case of the teachers formation, the trend of formation means a professional capable to deal with singular situations. However, the singularity must be understood from its relation with the social totality. The challenge seems to be concentrate in the rescue of the mediation, the mechanisms of incorporation, as well as the mechanisms of daily resistance and negation.

**Keywords:** Formation; Social practice; Training of teacher

No final da década de 80, com a necessidade de enfrentamento das crises geradas pela superacumulação de capital, as políticas econômicas e sociais são redefinidas, tendo em vista o estabelecimento de reformas capazes de reduzir gastos públicos, promovendo um vasto movimento de privatização das empresas estatais, além de garantir a abertura de mercados, eliminando barreiras e reduzindo tarifas de importação, bem como diminuir a intervenção do Estado no controle de preços.

A partir desse conjunto de medidas, associadas ao aumento de competitividade, por meio de redução de custos de produção, as proposições do Banco Mundial se concentram na diminuição dos desequilíbrios sociais, favorecendo o desenvolvimento de uma economia sustentável em escala mundial.

Na lógica do Banco Mundial, principal agente de financiamento e de definição das políticas sociais, a implementação de Reformas políticas e sociais é o mecanismo eficaz para combater a ineficácia do Estado na consecução do desenvolvimento econômico e social. No âmbito das Reformas de Estado, tendo em vista a instauração de um novo pacto social, estão as políticas para a educação, cuja ênfase se põe na ampliação do acesso ao ensino fundamental, na descentralização e municipalização do ensino e na publicização do privado.

A lógica subjacente a estas políticas podem ser definidas a partir de três aspectos, a saber:

1. as políticas sociais estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico. [...]; 2.as políticas sociais [...] estão orientadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica [...]; 3.as políticas sociais são elaboradas para *instrumentalizar* a política econômica... (CORAGGIO, 1996, p.77-78) (grifos do autor).

No entanto, é preciso considerar que esses três sentidos estão presentes, entrelaçam-se e com frequência se confundem no campo de ação, no discurso técnico e no senso comum dos agentes educativos. Nesse complexo terreno devemos lutar para construir um sentido avançado para as políticas públicas. Essa procura coletiva torna-se mais fácil se compreendermos que a realidade da política social não está isenta de contradições e nem é simples expressão da vontade do mais poderoso.... (idem.,p.79) (grifos nossos)

No entanto, compreendemos as políticas sociais como aquelas que influenciam nos rumos da sociedade, mas não sem a tensão própria aos diferentes interesses e aos conflitos próprios à sociedade de classes. Tomamos aqui a compreensão de que o processo de apropriação-objetivação (LUKACS, 1981) para evidenciar que a incorporação de valores, normas, conteúdos das proposições postas pelas reformas estão associados à forma como os sujeitos, em seu cotidiano, estabelecem modos de ação, tendo em vista a historicidade das relações sociais. Estamos nos referindo aqui ao campo da cultura, compreendida no plano da totalidade social e histórica, focando a particularidade do grupo social a ser investigado.<sup>1</sup>

Na perspectiva das reformas educacionais, a posição defendida pelos organismos multilaterais esta relacionada ao fato de que a educação tem como tarefa a formação de quadros eficientes socialmente, o que significa dizer que cabe à escola formar indivíduos competentes, definindo suas ações dentro do quadro utilitarista.

No quadro da educação e do ensino descentralizado, flexível, dirigido à população com maior carência de recursos, está, como Torres (1996) assinala, um...

[...] modelo educativo que nos propõe o BM [que ] é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia.  
[...] O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula- o professor sendo mais um insumo- e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos.  
(TORRES, 1996, pp.139-140)

Este modelo educativo se expressa, entre outros aspectos, na ênfase dada ao professor como aquele que deve garantir uma aprendizagem eficaz, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que resultarão na formação de sujeitos autônomos, flexíveis, adaptados à lógica do livre mercado.

Nesse sentido, a formação de quadros docentes faz-se necessária e esta expressa na Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, que, em seu artigo 87, parágrafo 4, define que ate o fim da Década da educação “ ..somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços.” (SAVIANI,

---

<sup>1</sup> Nos referimos aqui a relação singularidade-particularidade-universalidade, a partir dos escritos de LUKACS, 1968.

1997, p.187 (grifo nosso). Essa formação, segundo a referida lei, em seu artigo 62, devera atingir o nível superior ou, no mínimo, nível médio.

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida 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. (idem, p.181)

Em 1997, após ser promulgada a Lei 9394/96, o INEP realiza um levantamento que indica que apenas 255 dos professores do ensino fundamental possuíam formação superior ou mais. No estado de São Paulo este índice alcançava 49,5% dos professores, dados que justificavam a necessidade de ampliar a oferta de cursos para formação dos professores do ensino básico-fundamental.

**TABELA 1 - Grau de formação e localização**

Numero de docentes por grau de formação e localização segundo Unidade da Federação-1997-1 a 4 serie do ensino fundamental

	<b>Total</b>	<b>1 Grau incompleto ou completo</b>	<b>2 Grau completo</b>	<b>3 Grau ou mais</b>	<b>Não informado</b>
<b>BRASIL</b>	616956	74965	382217	157432	2342
<b>SUDESTE</b>	211851	3602	122604	84807	838
<b>SÃO PAULO</b>	96907	200	48390	47991	326

Fonte INEP, 1997. Dados organizados pela autora

Para atender a demanda de formação, são privilegiados os Institutos Superiores de educação (ISE), os quais, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 63, define que os institutos superiores de educação manterão:

- I- cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras series do ensino fundamental
- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a educação básica
- III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Neste sentido, considerando que o ensino superior deverá, nos termos da referida Lei, ser privilegiado, que merece nossa atenção a concepção presente nas diretrizes para a formação de professores do ensino básico (BRASIL, 2001), que nos permite

---

identificar a formação de professores, em nível superior, como aquela vinculada à prática, à ação eficaz, operando no plano da imediatividade.

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se de que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. (idem,p.35) ( grifos nossos)

A pesquisa científica, fonte de qualquer atividade docente, é tida como ineficaz, do mesmo modo que o conhecimento acerca do trabalho docente, revelando uma tendência acrítica, cuja centralidade está na mobilização de conhecimentos adequados à prática, o que revela um caráter reprodutivista e mantenedor das desigualdades sociais postas. Defendemos que o conhecimento acerca do trabalho e das condições para desenvolvê-lo é pressuposto para qualquer formação e atuação crítica, desvendando os limites relativos aos condicionantes sócio-econômicos que caracterizam tanto as condições de vida dos professores, como a dos alunos. A pesquisa, conforme o documento propõe, deve contemplar a busca de soluções imediatistas, a adequação do ensino à formação de um sujeito competente para o mercado, sem o conhecimento acerca destes condicionantes.

[...] a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, não são as competências para fazer pesquisa básica na área de conhecimento de sua especialidade que são essenciais no processo de formação do professor; o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente (idem, p.45) ( grifos nossos)

---

O objetivo da formação, pois, se concentra em adquirir conhecimentos que possam ser úteis à adaptabilidade dos professores ao contexto sócio-político-econômico-social.

[...] a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. (BRASIL, 2001, p.13)<sup>2</sup>

A consideração a ser feita consiste na questão que se reapresenta sobre a formação isenta de um compromisso científico no qual o aporte teórico- metodológico é fundamental.

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva”<sup>3</sup> – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999:468). Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p.2)

A compreensão acerca do tipo de formação oferecida aos professores da educação básica-ensino fundamental nos parece central no sentido de identificar a concepção político - pedagógica e os pressupostos teóricos subjacentes aos cursos ofertados. E neste campo que podemos identificar um aspecto importantíssimo na constituição das práticas dos agentes escolares, especialmente do professor: a concepção de educação e de sujeito. Isto significa identificar, em primeiro plano, aquilo que é disseminado, embora não necessariamente apropriado pelos professores, com relação ao seu papel na formação de um “novo sujeito” e, particularmente, qual concepção de sujeito se põe como ideal nas propostas de formação. Para tanto, consideramos necessário analisar conteúdos curriculares dos cursos de Pedagogia, em particular

---

<sup>2</sup> “As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes - ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo.” (BRASIL.MEC/CNE, 2001, p.35)

<sup>3</sup> Conceito norteador das atuais discussões sobre o perfil de “competências”. Na prática reflexiva, a “reflexão” prende-se ao empírico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis dessa concepção faz-se perceber nas novas propostas oficiais para a formação de docentes, nas quais a reflexão sobre a produção de conhecimentos foi eliminada de sua preparação básica. Como indica Burgos, o gradual recuo da teoria, nesse caso particular, pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a competência prática no processo de aprendizagem (BURGOS, R. N. B. The Spectre of Theory in Curriculum for Educational Researchers: a Mexican Example, *International Review of Education*, 45 (5/6). November, pp. 461-478 apud MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p.7-25, 2001, p. 467).

aqueles que oferecem a obtenção do título de professor do ensino fundamental - series iniciais.

Ao tomarmos os dados sobre formação de professores do ensino fundamental-series iniciais, formação de professores do ensino fundamental - series finais e Pedagogia (considerando que cursos de Pedagogia, em muitos casos, oferecem esta modalidade), podemos identificar que, no estado de São Paulo, a maioria dos cursos ofertados estão localizados nas instituições particulares, seguidas das confessionais.

**TABELA 2** - Estado de São Paulo -Cursos ofertados por tipo de organização  
Área- Educação / Sub-área Todas - 2002

	F.PROF.ENS. FUNDAMENTAL SERIES INICIAIS	F.PROF.ENS. FUNDAMENTAL SERIES FINAIS	PEDAGOGIA	NORMAL SUPERIOR
<b>UNIVERSIDADES</b>				
CONFESSIONAIS,...			17	1
PARTICULARES	1	1	31	
ESTADUAIS			11	
FEDERAIS			1	
MUNICIPAIS			2	
<b>CENTROS UNIV</b>				
CONFESSIONAIS,...	1		11	
PARTICULARES			17	3
ESTADUAIS				
FEDERAIS				
MUNICIPAIS			1	
<b>FAC.INTEGRADAS</b>				
CONFESSIONAIS,....			3	
PARTICULARES			21	
ESTADUAIS				
FEDERAIS				
MUNICIPAIS			3	
<b>FACULDADES</b>				
CONFESSIONAIS,...			8	
PARTICULARES			72	3
ESTADUAIS				
FEDERAIS				
MUNICIPAIS			5	
<b>INSTITUTOS</b>	Não há dados	Não há dados	Não há dados	
PARTICULARES				7
	2	1	203	14

Fonte EDUTABRASIL.INEP. 2004. Dados organizados pela autora

Os dados disponíveis no INEP indicam uma prevalência do curso de Pedagogia, que representa 31,3% dos cursos- 203 dos 646- ofertados na área de Educação em geral<sup>4</sup>. Em sua maioria, são ofertados por faculdades isoladas particulares e universidades particulares.

A questão que colocamos como fundamental se concentra na necessária reflexão acerca do que é efetivamente trabalhado nos cursos de Pedagogia, tendo em vista o tipo de sujeito a ser formado, a concepção de formação contida nos objetivos dos cursos e nas disciplinas desenvolvidas.

Para tanto, partimos da compreensão de que a formação se processa tanto no âmbito da capacidade cognoscente do sujeito, quanto a objetividade social, ou seja, há uma unicidade e, ao mesmo tempo, um distanciamento entre sujeito e objeto. No contato entre sujeito e objetividade a consciência tem papel de mediação, captando a realidade social, e atuando sobre o sujeito e sobre esta mesma realidade.

A consciência não pode ser reduzida a uma dimensão psicológica e individual, existente *per se*, menos ainda como tão somente gnosiológica [...] Mas como ser social, ela participa do processo social tornando-se um *médium* do movimento, um *médium* da história, que para além de adensar a dimensão gnosiológica, não negando a razão, nem uma teoria do conhecimento da realidade, [...] sofre alterações qualitativas originárias do fato social, ao mesmo tempo, interfere no fato social, modificando-o, segunda a linha de desenvolvimento, sempre contraditória, do complexo social. (SILVA JUNIOR ; GONZÁLEZ, 2001, p.108)

Assim, a partir da racionalidade objetiva, de uma dada sociedade, em um dado momento histórico, o homem se reafirma enquanto social, atuando no desenvolvimento de sua humanidade enquanto singular e enquanto gênero humano por meio do trabalho, ou seja, por meio de sua prática social.

Para melhor compreender o processo de formação, recorremos a Lukács (1981a, p. 53-56) para quem, no trabalho humano está presente o domínio do homem sobre si mesmo.

---

<sup>4</sup> Os dados do INEP estão subdivididos em AREA: EDUCACAO/SUB-ÁREA: Ciências da educação, formação de professores da educação infantil, formação de professores da educação básica, formação de professores de matérias específicas, formação de professores de disciplinas profissionais CURSOS: pedagogia, normal superior, currículo, formação de professores ensino básico, formação de professores do ensino fundamental, formação de professores do ensino fundamental -series iniciais, formação de professores do ensino fundamental -series finais, formação de professores da educação infantil, supervisão escolar, entre muitos

[...] o trabalhador é obrigado a dominar conscientemente seus afetos. Num determinado momento ele pode estar cansado, mas se uma interrupção for nociva para o trabalho ele continuará.(...) Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho neste sentido das formas mais evoluídas da práxis social.(...) Nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância - mas somente em última instância - mediar a produção de valores de uso.(...) As posições teleológicas que aqui se verificam têm, na realidade, um peso secundário com relação ao trabalho imediato; deve ter havido uma posição teleológica anterior que determinou o caráter, o papel, a função, etc. das posições singulares concretas e reais cujo objetivo é um objeto natural. Deste modo, o objeto desta finalidade secundária já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano[...].

A formação, no quadro do capitalismo, tem como fundamentos, portanto, aspectos postos pela elite dominante, na direção hegemônica dos pressupostos que levem à manutenção da ordem vigente, bem como aspectos característicos de uma parcela da população que busca a consecução de seus interesses os quais diferem dos da elites dominante. Esta dupla condição, repleta de conflitos e contradições, põe em movimento as tensões entre alienação e realização.

É preciso considerar que, no desenvolvimento cotidiano de suas atividades, os homens, ao buscarem a realização de si mesmos enquanto membros de uma sociedade, reagem às formas exploratórias que retiram dos Sujeitos a plena possibilidade de realização. Este é um mecanismo que não se expressa de modo explícito, especialmente pensando nos mecanismos ideológicos postos na sociedade de classe. Se revelam por meio de uma série de aspectos, mais ou menos compreensíveis e explícitos<sup>5</sup>, tais como descontentamento com relação ao trabalho, mecanismos de negação inconscientes (ausências no trabalho, doenças, uso de drogas, etc.), até aqueles organizados e tomados como reivindicações de classe, tais como as greves, paralisações, etc.

Estas características revelam, ao nosso ver, o conflito inerente à realização x alienação / estranhamento, na medida em que processo e produto do trabalho não pertencem ao trabalhador.

<sup>5</sup> Resgatamos aqui as afirmações de Heller: "Hemos afirmado que la vida cotidiana *en su conjunto* es un objetivarse. Como tal se mueve a un determinado nivel; este nivel esta constituido por aquel cierto 'mundo', es decir, por el ambiente en el cual el hombre nace y que él ha 'aprendido' a mover y en el que ha à prendido' a moverse; [...] Si uno está insatisfecho del sistema de distribución y expresa su insatisfacción diciendo que el sistema es injusto, el nivel de esta objetivación está representado por la distribución y además por los juicios, usos, prejuicios, etcétera a que ella se refieren. Puede suceder que sus palabras caigan en un terreno fértil [...] Puede suceder que de este modo la distribución sea transformada o modificada. [...] Puede suceder que la palabra 'injusticia' no encuentre ningún eco." (HELLER, 1994, p. 97)

---

Deste modo, a racionalidade científica é fundamental para que as decisões, estratégias, alternativas, etc., sejam tomadas a partir do nexos dialético entre teoria e prática social. A formação humana não pode prescindir deste pressuposto, sem o que assumiríamos como princípio o voluntarismo utilitarista.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer - CP 09** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. **EDUTABRASIL**..Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 30 maio 2001.

CORAGGO, J.L. Propostas do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J., HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais** . São Paulo: Cortez: PUC/SP: Ação educativa, 1996, 75-123.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

LESSA, S. O reflexo como “não-ser” na ontologia de Lukács: uma polêmica de décadas. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 4, p. 89-112, 1997.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Roma: Editori Riuniti, 1981.

\_\_\_\_\_. **Introdução à estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p.7-25, 2001.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, JUNIOR, J.dos R. ; GONZÁLEZ, J.L.C. **Formação e trabalho**: uma abordagem ontológica de sociabilidade. São Paulo: Xamã, 2001.

TORRES, R.M. Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999). In: CONFERENCIA ANUAL DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN COMPARADA, Toronto, 1999. [**Anales...**]. Toronto: [s.n.], 1999. Documento presentado en el Panel "Nueve Años después de Jomtien. (Mimeogr.).

**SONIA REGINA LANDINI**

Universidade Federal de São Carlos

Recebido em: 05/12/2004

Aceito em: 05/01/2005