ANÁLISE CRÍTICA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO

Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu (UNESP; bolsista CNPq; librasil@ig.com.br)
Renato Brasil Mazzeu (FE/UEMG; rbmazzeu@ig.com.br)

Considerações Inicias

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões suscitadas em investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação docente implementadas no Brasil a partir da década de 1990, período marcado por intensa reforma na organização da educação em nosso país.

O estudo buscou analisar os pressupostos teóricos e epistemológicos subjacentes aos documentos oficiais norteadores dos processos, inicial e continuado, de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como objeto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002), além de documentos elaborados por organismos multilaterais internacionais e regionais, tais como: Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL, PNUD, entre outros, cujos paradigmas serviram de referência à reforma educacional brasileira.

Em decorrência dos limites do texto, nos deteremos às diretrizes gerais dos principais documentos que orientam a reforma, de modo a observar as características e finalidades da formação docente preconizada pelos organismos responsáveis pelo gerenciamento das propostas políticas colocadas em prática no país. Num segundo momento, passamos a uma breve apresentação dos documentos nacionais analisados, chamando a atenção para a linearidade existente entre estes e as orientações internacionais.

Nosso interesse incide na contribuição para a discussão sobre as implicações objetivas da adoção de determinadas concepções teóricas e epistemológicas para a formação de professores e, conseqüentemente para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Os paradigmas de referência da reforma educacional brasileira

As demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, apoiadas na tese da reintegração das atividades de trabalho e da necessidade de emprego de mão-de-obra qualificada, começam a ser difundidas no Brasil a partir da década de 1990. Nesse período, é possível observar a promoção de reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção[1] que adotam a flexibilidade, a autonomia e polivalência como conceitos chave.

Nesse sentido, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista, tanto no que se refere ao modo de produção, quanto no que se refere ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

A década de 1990 é reconhecidamente o período das reformas na educação brasileira no qual se viu a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais[2], dentre os quais destacamos: Banco

---

[1] Nos referimos aos modelos caracterizados pela "acumulação flexível". Antunes (2005, p. 25 e 31) ressalta que a acumulação e a especialização flexível são expressões de uma processualidade que, tendo a "Terceira Itália" como experiência concreta, teria possibilitado o advento de um "novo paradigma produtivo" que articula o desenvolvimento tecnológico e a desconcentração produtiva. Entretanto, o toyotismo ou o "modelo japonês", configura-se como o modelo de maior impacto na reestruturação produtiva, tanto pela revolução técnica proporcionada, quanto por sua potencialidade de propagação "que hoje atinge escala mundial".

[2] Não é a primeira vez que esses organismos assumem protagonismo no gerenciamento das reformas político-administrativas necessárias ao desenvolvimento capitalista. De acordo com Saviani (2002), agências de financiamento, tais como FMI, BID, BIRD e organismos multilaterais como UNESCO, CEPAL, entre outras, contribuíram para o direcionamento de reformas político-educacionais brasileiras

Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL e PNUD.

Vasta documentação, recheada de diagnósticos, análises e propostas para a reforma educativa e econômica direcionadas aos países da América Latina e Caribe, foram produzidas por esses organismos, nas quais a centralidade da educação é afirmada de modo imperativo para o desenvolvimento econômico dos países. Nesse contexto, a formação docente assume uma importância estratégica para a efetiva implementação das políticas educacionais (MORAES, 2003).

As recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade.

Conforme Shiroma e Campos (1997) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) a importância econômica atribuída à educação foi tratada, primeiramente, em um documento da Cepal de 1990 intitulado *Transformación productiva com equidad*, no qual se pregava a necessidade de preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais (América Latina e Caribe).

O documento observava a necessidade de investimentos em reformas dos sistemas de ensino com a finalidade de adequá-los a oferta de conhecimentos e habilidades específicos à reestruturação do sistema produtivo, dentre os quais se destacam: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptação a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, priorizando a educação básica para o desenvolvimento dos mesmos.

No mesmo ano, a educação básica foi tema da *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jomtien (Tailândia), cuja síntese, dada na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (BRASIL, 1993),

---

nas décadas de 1960 e 1970, tendo em vista investimentos na formação de "capital humano" para o desenvolvimento econômico-industrial pautado pelo modelo fordista-taylorista.

apresenta orientações sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os gastos ou os recursos financeiros e humanos destinados à educação[3].

Financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a Conferência contou com a participação de 155 países signatários da Declaração, além de agências internacionais e profissionais da educação, interessados nas metas, estratégias, e referenciais elaborados por esses organismos para a universalização da educação básica até o ano 2000.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a Conferência foi o marco para o início das reformas político-educacionais nos nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Essas reformas tinham como finalidade consolidar os princípios acordados na Declaração e articulados ao *Fórum Consultivo Internacional para a "Educação para Todos"* (*Education for All*), que ao longo da década de 1990 realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa sob coordenação da UNESCO.

O documento propõe que a educação básica desenvolva as chamadas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) que compreendem os *instrumentos essenciais para a aprendizagem*: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas; e os *conteúdos básicos da aprendizagem*: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Cumpre ressaltar que as NEBA são consideradas essenciais pelo documento para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e para ensiná-los a aprender a aprender. Conforme o documento, somente uma educação pautada nessa perspectiva poderia dar conta dos desafios que se apresentam para o século XXI, cuja característica fundamental se expressaria no volume de informação disponível no mundo contemporâneo, que estaria crescendo em ritmo acelerado e agregado aos avanços da capacidade de comunicação do mundo globalizado.

Semelhante concepção de educação pode ser encontrada no documento *Prioridades y Estrategias para la Educación* elaborado pelo

---

[3] De acordo com o documento, no início da década de 1990 mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à escola e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos ou analfabetos funcionais.

Banco Mundial (1995), cujo objetivo era o de traçar as diretrizes políticas para orientar as reformas educacionais nos países de baixa escolaridade, buscando na educação a sustentação para uma política de contenção da pobreza (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

A vinculação entre os investimentos na educação básica e o crescimento econômico aparece de forma cristalina no discurso do Banco Mundial, quando determina que uma de suas principais finalidades é formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo trabalho e da economia.

> A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 131)

Por esse motivo, o Banco Mundial decide voltar os investimentos destinados à educação para **insumos** como: textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, entre outros, atuando em atividades de pesquisa, assistência técnica e acessoria aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais (Torres, 1996).

No que diz respeito à formação docente, o Banco Mundial recomenda investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento.

Assim sendo, o organismo recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa que não garantiria melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço.

Outro documento central na reforma educacional brasileira, também se apóia na mesma perspectiva de educação e de formação docente. Trata-se do relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre *Educação para o Século XXI,* sob coordenação do economista francês Jacques Delors[4]. A Comissão teria identificado, durante o período de 1993 a 1996, as necessidades e tendências consideradas essenciais à formação dos indivíduos para os enfrentamentos de natureza social, cultural, econômica e política. Tais enfrentamentos seriam específicos ao novo século e reforçariam o papel da educação na preparação dos indivíduos, bem como a centralidade da formação docente para implementar a reforma política estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países.

Nesse sentido, a Comissão propõe um novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança. Trata-se do conceito de educação como um *continuum*: o aprender a aprender, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos. São eles: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos*, e *aprender a ser*.

---

[4] O *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* foi publicado no Brasil no ano de 1998 sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, com o apoio do Ministério da Educação. Na apresentação da edição brasileira do Relatório Jacques Delors (2002) – como ficou conhecido no Brasil –, o então Ministro Paulo Renato de Souza destacou sua importância para "repensar a educação brasileira", numa referência à reforma política e administrativa em processo no país.

No que se refere ao *aprender a fazer*, o documento é taxativo quanto à obsolência do modelo de qualificação profissional frente às características de formação do trabalhador (operadores e técnicos) exigidas pelos novos processos de produção. Tais processos demandariam domínio cognitivo e informativo dos sistemas, tanto para as tarefas de produção (comando das máquinas, manutenção e vigilância), quanto para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, implicam, portanto, o *aprender a conhecer*. Como esse novo modo de produção prioriza a organização do trabalho em grupo ("grupos de projetos"), cuja principal referência no documento é o "modelo japonês", a descoberta do outro e a condução das atividades para objetivos comuns são imprescindíveis e, por isso, preconizadas pelo *aprender a viver juntos* (DELORS, 2002, p. 93-94).

Com relação à preparação do professor, o relatório endossa as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências e para a pesquisa (com vistas à resolução de problemas) como eixos articuladores dos processos formativos tendo como norte a reflexão sobre a prática.

A Formação do Professor

Com base no que foi exposto, podemos afirmar que o elemento norteador das reformas na formação docente advém das concepções e estratégias adotadas para a educação básica que exigem um determinado perfil de professor para que sejam implementadas.

À semelhança do que ocorre com a formação do trabalhador em geral, o modelo "tradicional" de formação de professores é também considerado obsoleto pelo discurso reformador. Diante das novas exigências postas para a atuação docente, em uma realidade caracterizada como mutável e complexa, surge a demanda por soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas de um cotidiano escolar cada vez mais individualizado e particularizado, com o objetivo de não prejudicar o "andamento" do processo educativo, nem a passagem dos educandos pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, um modelo de formação tradicional pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico seria

inadequado. Assim sendo, ao modelo tradicional, o discurso reformador propõe o modelo da *profissionalização* pautado pela *formação reflexiva* e pela *competência*.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a profissionalização é uma proposição problemática uma vez que supõe que o professor não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir de um "saber-fazer" que supere uma dada dicotomia entre a prática educativa e a vida. Para instituir o modelo da profissionalização na formação de professores

> [...] foi necessário peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 99)

No Brasil, a política educacional da década de 1990, associada à política de ajuste às exigências da reestruturação econômica em âmbito global, foi iniciada na era Collor, ganhando força nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob o lema da "modernização" e da "globalização". Nesse contexto, a educação apresentava-se como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país.

O primeiro documento que sinaliza o alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais é o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no governo Itamar Franco. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62), "com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria

aqui implementado". Os documentos subseqüentes ao Plano Decenal expressam, portanto, as diretrizes traçadas por esses organismos.

Na avaliação de Shiroma e Evangelista (2003, p. 87) os documentos nacionais apresentam uma leitura particular da reforma educacional, na qual se distinguem dois pólos: "um relativo à prática escolar e seus correlatos (livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno) e outro relativo à formação docente".

Segundo as autoras, a estratégia adotada pelo governo FHC foi intervir inicialmente no primeiro pólo por meio da produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que possibilitaram a difusão de princípios baseados na *Qualidade Total*, com o objetivo de adequar o sistema educacional e as administrações escolares à cobrança por resultados. Essa prática institucionalizou mecanismos competitivos e meritocráticos como orientadores de investimentos nas instituições escolares.

Na segunda etapa, procurou-se intervir na *lógica da organização escolar* e das *práticas educativas*, propondo mudanças no sistema de formação docente. Nesse contexto, o professor assume um protagonismo fundamental para garantir a consecução dos objetivos e dos programas de ação elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino.

A primeira mudança concreta no sistema de formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que, além de possibilitar a implementação de ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, cujo *locus* preferencial foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE)[5].

As agências formadoras e seus respectivos cursos de formação (magistério, no ensino médio; pedagogia e licenciaturas, no ensino superior) foram considerados inadequados para a preparação do professor de novo perfil. Nesse sentido, embora os documentos que autorizam e

---

[5] Os ISE foram eleitos, inicialmente, como *locus* **exclusivo** e mais tarde **preferencial** para a formação de professores.

justificam as mudanças tenham advertido para a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade e os ISE, estes últimos deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente – formação inicial e continuada de professores – e ao ensino. Essa iniciativa buscou atender à orientação das agências multilaterais por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo do processo de formação do professor a pesquisa e a extensão e atribuindo forte ênfase à formação pela prática.

Nesse contexto se inserem os Referenciais para a Formação de Professores (RFP), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (BRASIL, 1998), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002). O primeiro documento propõe um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao novo ideário da formação docente, consolidando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais requeridas para a atuação do professor da educação básica. Essas mesmas bases e objetivos serão confirmados posteriormente pelas DCN.

Referencias e Diretrizes para a Formação de Professores

Publicado em 1998, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) configuram-se, segundo a SEF, como "fruto" das discussões de diversos profissionais: equipe de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas, pesquisadores e educadores de todos os estados brasileiros. Sua legitimidade como política educacional nacional ancora-se, portanto, na existência de um suposto consenso acerca dos pressupostos sobre os quais deve ser guiada a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Embora admita a necessidade de investimentos nas condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico (salários, condições de trabalho, valorização do professor etc.), o documento atribui a outras instituições e circunstâncias a discussão sobre essas questões e aposta na incorporação de algumas tendências para a formação do "novo perfil

profissional" do professor. Tais tendências seriam capazes de dotá-lo das competências necessárias ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de "qualidade" mesmo em condições adversas.

Com a finalidade de redimensionar o papel do professor, sua prática e sua formação, o documento retoma a discussão realizada pelo Relatório Jacques Delors (DELORS, 2002) acerca da importância da educação básica, afirmando a necessidade de se considerar os quatro pilares da educação na formação docente.

De acordo com os Referenciais (BRASIL, 1998), o trabalho educativo é sempre singular e contextual, isto é, ocorre sempre em condições particulares e específicas, em conseqüência da própria natureza da atuação profissional do professor. Tal atuação é caracterizada como um conjunto de relações e circunstâncias complexas, diversificadas, conflituosas, que demandariam ações e soluções imediatas e específicas ao contexto.

Para responder a esses desafios, o documento propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problema. A formação de professores deve, então, orientar-se para um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar. Esse saber-fazer deve ser pautado pelo *conhecimento profissional* compreendido como "[...] aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável" (BRASIL, 1998, p. 85).

Em decorrência dessa concepção, o documento propõe um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, e a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores.

De acordo com os Referenciais, ser um professor profissional exigiria o compromisso com os resultados de seu trabalho e com o próprio processo de formação, além de "um estilo próprio e envolvimento pessoal" para dar conta das funções que lhes são atribuídas na contemporaneidade. Essas funções ampliam, para além da docência, o leque de tarefas e

responsabilidades que deverão ser assumidas pelo professor, enfatizando a gestão do processo de aprendizagem[6]. Também devem ser consideradas como ponto de partida e de chegada para a definição das competências necessárias ao exercício profissional.

Nesse sentido, a formação de professores é construída em torno da reflexão sobre uma prática polivalente e flexível que se constitui, simultaneamente, em origem do conhecimento e do aprendizado, bem como em espaço de aplicação, com vistas à vinculação entre o saber e o fazer e a qualidade do desempenho profissional do professor.

O documento ainda afirma que o êxito profissional do professor dependeria de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e de resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa. Tal interação se apoiaria em conhecimentos experienciais, elaborados a partir da prática profissional para os quais é fundamental o *saber-fazer* e o *saber-ser*. Um princípio metodológico que permitiria a inserção eficiente desses aspectos na formação e atuação docente seria a formação reflexiva.

De acordo com os Referenciais, a formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo a potencializar a *ação* e a *reflexão*, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora.

O documento pauta-se em estudos[7] que identificam três níveis de conhecimento envolvidos na atuação pedagógica do professor: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação* e considera que a prática reflexiva deve configurar-se como uma atitude cotidiana do professor em busca da compreensão da realidade educativa e da própria prática.

Cumpre assinalar que a prática reflexiva aparece no documento como: a) um importante instrumento, recurso ou procedimento

---

[6] As novas funções do professor listadas pelos referenciais envolvem participação na elaboração do projeto educativo e do conselho escolar; responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal dos alunos; criação de situações de aprendizagem; concepção, realização, análise e avaliação de situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos; gestão dos trabalhos de classe; integração da escola com as famílias e comunidade; participação na comunidade profissional (BRASIL, 1998, p. 81).

[7] As principais referências adotadas no documento estão baseadas nos estudos de Schön (2000); Nóvoa (1995a, 1995b), Alarcão (1996) e Perrenoud (1993).

metodológico (ao lado da resolução de problemas) para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional (teórico, experiencial e pedagógico); b) e uma competência, também designada como atividade intelectual, a ser aprendida pelos professores no exercício próprio de suas funções.

Tanto a reflexão sobre a ação quanto as competências demandariam, segundo os Referenciais, uma compreensão da formação docente como um processo contínuo. Nesse sentido, o documento adverte sobre a necessidade de atualização constante das competências ou, pelo menos, sempre que o contexto educativo o exigir, e introduz uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento profissional permanente.

> A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63)

Esse posicionamento aponta para o caráter de continuidade e permanência da formação do professor que, como qualquer outro profissional da sociedade contemporânea, deveria ter clareza sobre a obsolência dos saberes em uma realidade em constante mudança. O documento considera que a formação inicial é importante, mas como meio para a elevação do nível e da transformação de competências, especialmente de professores em exercício, não seria suficiente e apresentaria limites. Desse modo, atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender sempre, apresentando o "aprender a aprender" como uma característica do "ser profissional".

À formação continuada cabe a responsabilidade pela atualização e aprofundamento das competências e das temáticas educacionais

necessárias à atuação docente, mediante demandas sempre "flutuantes" da realidade social. Essa atualização deve estar apoiada na reflexão sobre a prática e promover um processo constante de auto-avaliação como orientador da construção contínua de competências profissionais.

Visando atender às necessidades formativas dos professores no contexto de suas práticas, o documento determina que a formação continuada deva ocorrer: a) na própria escola, por meio da reflexão compartilhada, do trabalho em equipe, da tomada de decisão, da criação de grupos de estudo, da supervisão e orientação pedagógica, da acessoria de profissionais especialmente contratados para esse fim; b) em cursos e programas de formação, palestras, seminários e intercâmbios que favoreçam a ampliação do universo cultural do professor, a atualização e a troca de experiências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002), destina-se à regulamentação dos cursos em nível superior: licenciatura, graduação plena. Toma como fundamento, dentre outros documentos, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) e o Par. do CNE nº. 09/2001, no qual se encontram explicitados os fundamentos teóricos e epistemológicos das Diretrizes.

O Parecer nº. 09/2001 apresenta a proposta para as Diretrizes como síntese de "[...] um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas" (BRASIL, 2002, p. 06), para o qual teriam contribuído o pensamento acadêmico, a avaliação de políticas públicas em educação, experiências inovadoras de algumas ISE e movimentos sociais.

Tendo como um de seus objetivos "sintonizar" a formação docente com as demandas da formação em geral, o documento chama a atenção para o processo de "ressignificação" da Educação Básica ocorrida ao longo da década de 1990, fundamentada na "revisão conceitual" das iniciativas de gestão e organização pedagógica, ocorridas no mesmo período. Nesse sentido, discute as competências e áreas de desenvolvimento profissional

necessárias à formação do professor de novo perfil, mais adequado às exigências da sociedade contemporânea.

O Parecer nº. 09/2001 propõe-se a enfrentar algumas questões históricas que perpassam a discussão sobre a qualidade da formação e da prática docentes. Dentre elas destacamos o que o documento conceitua como "tratamento inadequado dos conteúdos" que implicaria, em última instância, na dissociação teoria e prática.

O documento defende que a formação do professor tenha como orientação "nuclear" uma determinada concepção de competência que permita ao profissional da educação mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação. Desse modo, a construção de competências deve perpassar os conteúdos e a abordagem metodológica de modo a organizar um percurso de aprendizagem que articule teoria e prática. Tal articulação pressupõe o "[...] exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas" (BRASIL, 2001, p. 30).

Nessa perspectiva, a pretendida "articulação" teoria e prática se dá pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. A ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais, são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente. As DCN (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) expressam essas proposições em seus artigos, regulamentando o esvaziamento da formação docente, bem como sua limitação à contingência da prática.

Considerações Finais

A análise das orientações dos Referencias para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002) além de apontar para o alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais, também evidencia a preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares por meio da formação continuada.

No que se refere ao alinhamento com os organismos multilaterais, os documentos se apropriam dos mesmos conceitos e orientações metodológicas preconizados para a formação docente. Pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica.

Essa perspectiva de formação tem como um de seus fundamentos a *epistemologia da prática*, resultante dos estudos realizados Donald Schön (1995, 2000).

De acordo com Campos e Pessoa (1998), Donald Schön teria desenvolvido seus primeiros estudos sobre formação profissional no campo da arquitetura por solicitação do Massachussets Institute of Tecnology/EUA, no início dos anos 1970. Fundamentado na teoria da indagação de John Dewey (1952), o autor desenvolveu argumentos a favor de uma epistemologia da prática em contraposição à racionalidade técnica, que caracterizaria a epistemologia da formação universitária por ele criticada. No início da década de 1990, as reflexões de Schön começaram a ser discutidas no meio acadêmico como contribuição para a formação de professores.

O conceito de prática reflexiva em Donald Schön (1995) se desdobra em três outros:

- **conhecer-na-ação**: apresenta noções de saberes escolares, mas é caracterizado por um conhecimento de caráter mais rotineiro, intuitivo e experimental que permitiria uma primeira incursão sobre a realidade por meio de ações espontâneas e de habilidades próprias do sujeito, ou constituídas em experiências passadas;
- **reflexão-na-ação**: realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam na prática profissional, para as quais não se encontram respostas imediatas;
- **reflexão sobre a reflexão-na-ação**: ocorreria em momento posterior à ação e permitiria a análise da situação vivenciada para (re)orientação da prática.

Com base nesses conceitos, Schön (1995) defende uma epistemologia pautada pela construção de conhecimentos a partir de um "saber-fazer fazendo" por meio de um sistema de formação tutorado, no qual o aprendiz poderia "aprender a prática de um prático praticando" (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 194).

A assepsia teórica realizada na formação profissional, pode ser melhor compreendida se considerarmos que para Schön (1995), os conceitos da prática reflexiva ancoram-se no conhecimento sobre a prática profissional, uma vez que compreenderiam, além da subjetividade empreendida pelo sujeito que pratica a ação, toda a complexidade do real na qual a mesma se efetiva. Tal dinâmica possibilitaria a construção de soluções para problemas distintos em uma realidade situada.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação tornaria possível a verificação da validade das soluções construídas, também em uma dimensão prática, uma vez que "refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras" (SCHÖN, 1995, p. 83, grifo do original).

Dessa breve contextualização, ressalta o fato de que o conhecimento como um dado subjetivo e a secundarização do saber científico são fortes componentes dessa perspectiva, com importantes conseqüências para a formação do professor.

Segundo os Referenciais (BRASIL, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de idéias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes com a prática pedagógica cotidiana. Esse confronto colocaria em questão conhecimentos prévios frente às novas situações vivenciadas pelo professor, impulsionando a disposição para uma nova compreensão sobre a realidade e a tomada de decisões afinadas com a intencionalidade da prática educativa e as reais possibilidades de efetivação dessa prática. Entretanto, como adverte o próprio documento, essa reflexão se faz, "sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento" (BRASIL, 1998, p. 60).

Tomando como fundamento a perspectiva de formação docente defendida pela pedagogia histórico-crítica[8], podemos afirmar que a formação de professores preconizada pela ótica oficial, incide na impossibilidade de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional.

Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (embasada nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional. Nesse sentido, o autor realiza uma crítica às práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, nas quais o trabalho educativo limita-se à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado.

O autor ainda destaca o papel do conhecimento científico para o desenvolvimento do trabalho educativo, considerando sua importância para a compreensão da realidade na qual a prática pedagógica se desenvolve (em suas múltiplas determinações) e seu conteúdo histórico e social, imprescindível ao processo de humanização dos indivíduos.

A reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem, portanto, as bases sólidas para a formação do educador, cuja atividade deve comprometer-se com uma educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular.

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática não há espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória.

---

[8] A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Considera a reflexão filosófica como imprescindível para a compreensão da prática educativa no interior da prática social.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estratégias para la educación*. Washington, DC: World Bank, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.* Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.* Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem". In: BRASIL. *Plano Decenal de*

Educação para Todos. Brasília: MEC/SEF, 1993.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda F. "Discutindo a formação de professores com Donald Schön". In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 183-206.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) "Recuo da Teoria". In: *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, António. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SAVIANI, Dermeval. "Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação". In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval. *Trabalho, Capitalismo e Educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. "Um fantasma ronda o professor: a mística da competência". In: MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselaine F. "Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação". In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez/1997.

SCHÖN, Donald. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TORRES, Rosa M. "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial". In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 125-194.