

SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DIALÓGICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Alba Cristhiane Santana
Universidade de Brasília – UnB/Brasil

Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira
Universidade de Brasília – UnB/Brasil
albapsico@hotmail.com

Resumo

No Brasil, a discussão sobre a formação docente ganha destaque, motivada pelas recentes políticas públicas que preconizam a obrigatoriedade de licenciatura para todos os professores. Surgem no país programas que visam titular em nível superior professores em exercício na educação básica. Estamos realizando uma pesquisa de doutorado que propõe evidenciar as configurações destes programas e compreender as possibilidades que geram para o desenvolvimento identitário de adultos, ao proverem melhorias na sua qualificação profissional. Nossa fundamentação teórico-epistemológica articula a abordagem histórico-cultural com uma perspectiva dialógica. A pesquisa ocorreu em um curso de Pedagogia de um Programa que atende professores em exercício; participaram 04 docentes e 70 discentes. Adotamos uma metodologia qualitativa; os dados estão sendo analisados em três níveis: institucional, interpessoal e pessoal. Destacaremos nesta apresentação o nível institucional, que abrangeu análise documental, observações e questionário sócio-demográfico. As análises parciais apontam que: o Projeto do Programa apresenta concepções tradicionais de ensino mascaradas por um discurso inovador; as suas características geram desconfiança em relação à sua qualidade pedagógica e favorecem a manutenção da marca identitária de limitada qualificação profissional do docente da educação básica. Tais investigações podem fomentar o debate sobre práticas psicopedagógicas na formação docente que favoreçam o desenvolvimento identitário dos sujeitos.

No cenário contemporâneo brasileiro a discussão sobre a necessidade de investimentos na formação de professores ganha destaque, motivada pelas demandas da chamada sociedade da informação, pelas exigências do mundo do trabalho e pelas políticas públicas elaboradas desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n ° 9394, promulgada em 1996. A LDB/1996 faz novas cobranças de desempenho ao professor, exige agilidade dos processos formativos e propicia a criação de novas modalidades de cursos (Brasil, 1996). Esse movimento social tem gerado questionamentos sobre a natureza e a qualidade da formação docente e apontado para as dificuldades encontradas na construção de concepções que transformem as práticas tradicionais, visando favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano, e ao mesmo tempo, buscando respeitar as características do contexto social e educativo brasileiro (Gatti, 2003; Kuenzer, 1999).

Surgem programas com um caráter emergencial de titular professores em exercício, visando atender as exigências da LDB/1996, que preconiza a obrigatoriedade de diploma de licenciatura

plena para os docentes que atuam desde a educação infantil. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou no dia 28 de maio de 2009 um Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, anunciado como principal estratégia para reformar a carreira de magistério. Foram considerados os resultados do Educacenso 2007, o qual destaca que cerca de 600 mil professores da educação básica de escolas públicas de todo país não possuem curso superior ou atuam em área diferente da qual se formaram (Portal/Mec, 2009). Brzezinski (2002), Freitas (2007), Marques e Pereira (2002) e Souza (2006) questionam acerca da qualidade de tais programas, pois representam ações do governo preocupadas com questões político-econômicas, as quais se limitam a aumentar a oferta de cursos de nível superior para professores que estão em exercício, sem apresentar estratégias que demonstrem comprometimento com a qualificação dos profissionais.

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que está em andamento e que propõe evidenciar as configurações de um destes programas e compreender as possibilidades que geram para o desenvolvimento identitário de adultos, ao proverem condições de melhorias na sua qualificação profissional. Assim, apresentaremos uma breve contextualização de nosso objeto de estudo e o referencial epistemológico e metodológico que norteia o nosso processo investigativo, em seguida discutiremos as informações construídas, focalizando o nível institucional de análise.

O Contexto de Formação de Professores no Brasil

Acompanhando o percurso histórico que configurou a formação de professores no Brasil, observamos que os significados produzidos acerca dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, propiciaram marcas identitárias relacionadas a pouca valorização social e a limitada qualificação profissional. Marcas que se apresentam no contexto social e acadêmico, e que orientam possibilidades e limites para o desenvolvimento profissional dos docentes, ao longo de sua prática pedagógica.

As políticas educacionais relacionadas com a formação desses profissionais, desde o século XIX demonstram uma visão tecnicista, que tem enfatizado uma preparação instrumental (Freitag, 1986; Romanelli, 2005). A titulação de nível superior dos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental só foi normatizada na LDB/1996, pois a lei anterior definia como formação mínima destes profissionais o nível secundário, adquirida nas Escolas Normais. Essa situação evidencia certo descaso com os profissionais que lidam com o início da escolarização e mostra que as políticas educacionais vêm impactando negativamente a valorização social do magistério e a qualidade de sua formação, já que nossa sociedade atribui

valor significativo à formação de nível superior.

Percebemos que os contextos nos quais foram negociados os significados sobre o processo de formação de professores foram permeados por intensas forças políticas e ideológicas, e marcados por gradações de poder, de acordo com as posições sociais de cada participante. Desse modo, as concepções acerca das relações entre educação, formação docente e contextos sócio-culturais foram e ainda são negociadas em cenários em que se confrontam instâncias governamentais e acadêmico-profissionais, que lutam por interesses diferentes; por um lado visam atender as demandas sociais e econômicas do país e por outro buscam a qualidade da educação e a valorização do magistério.

Demo (1997), Freitas (2007), Kuenzer (1999) e Silva (2002) discutem que a LDB/1996 apresenta artigos que provocam impactos em relação à formação docente, contidos principalmente no título específico sobre os profissionais da educação, relacionados ao nível de titulação e às condições da formação inicial e continuada dos professores. Essa lei ainda promoveu alterações na educação superior no Brasil, proporcionou uma ampla diversificação no sistema, criando novas possibilidades de instituições e de modalidades de cursos e de programas (Lessa, 2004; Sguissardi, 2004). Essas alterações levaram ao desenvolvimento de diferentes projetos de formação de professores, com a proliferação de cursos baseados em concepções diversificadas em relação à preparação para a docência, o que tem propiciado a flexibilização de sua formação, através da institucionalização dos programas emergenciais que fazem adaptações no currículo e no tempo do curso, considerando o perfil de professores em exercício.

Nosso estudo focaliza um curso de Pedagogia, oferecido em um Programa Especial de Licenciatura, realizado em uma Instituição de Ensino Superior pública situada na região Centro-Oeste do país. É um programa que está inserido nas políticas educacionais que buscam alternativas emergenciais para titulação de professores em exercício na Educação Básica. O objetivo do programa é oferecer habilitação em licenciatura a professores das redes municipais e particulares de ensino do Estado, oferecendo cursos de Geografia, História, Letras, Matemática, Biologia, Química, Educação Física e Pedagogia; atualmente o projeto conta com 7.856 discentes matriculados. A proposta do curso de Pedagogia, segundo o projeto pedagógico, é integrar a experiência profissional do discente com o planejamento curricular, numa articulação das teorias trabalhadas na formação com a sua prática pedagógica, o que caracteriza o curso como uma capacitação em serviço. O curso é oferecido aos finais de semana, sexta-feira à noite e sábado o dia todo, e de forma intensiva nos meses de férias escolares (julho e janeiro), durante toda a semana, em período integral.

Acreditamos que esse processo formativo para profissionais que já atuam na docência, cria um universo semiótico específico que canaliza determinadas trajetórias para o desenvolvimento dos

docentes. O corpo discente é tipicamente constituído por pessoas para quem a graduação constitui um palco de negociação entre os significados já produzidos acerca de sua profissão e de si próprios como docentes, ao longo de sua trajetória profissional, e os significados produzidos no processo de formação, onde se dá a apropriação de novas teorias e concepções. Por sua vez, o modelo curricular dos programas apresenta características e particularidades que visam atender ao pouco tempo que os discentes têm para se dedicar às aulas e aos estudos, visto que a maioria trabalha na educação básica durante a semana, utilizando-se dos finais de semana e das férias escolares para a realização do curso; além disso, as disciplinas práticas buscam aproveitar a experiência docente dos alunos, configurando propostas alternativas de práticas pedagógicas.

Nossa intenção é investigar as possibilidades que um programa alternativo de Licenciatura proporciona ao profissional para superar a situação de confrontos e fragilidades que marca a docência nas séries iniciais, proporcionando condições para o desenvolvimento de um sentimento de valorização e competência para contribuir com o sistema educacional do país. Acreditamos na importância do investimento em pesquisas que desvelem os significados presentes na formação de professores em tais programas, destacando que um contexto caracterizado por lutas sociais e políticas exige uma posição ativa, crítica e intencional dos sujeitos para a produção de novos significados para a sua profissão.

A seguir apresentaremos a concepção de desenvolvimento humano que fundamenta e orienta nosso estudo.

O Desenvolvimento Humano e os Processos de Significação

Nossa compreensão do desenvolvimento humano apóia-se em um pilar constituído de uma concepção que enfatiza a natureza cultural e relacional desse processo. Parte da teoria de Vygotsky (1998a, 1998b, 1999), a qual defende que o ser humano se constitui na relação com o outro, e é visto como um ser social, um ser de relações. De Bruner (1997a, 1997b) empresta a concepção de que a relação entre o sujeito e a cultura se dá por meio da produção de significados. E, de Valsiner (1989, 2004, 2007), a percepção de que o desenvolvimento caracteriza-se como um processo de transformação que ocorre ao longo de toda a vida do sujeito, abrangendo avanços e retrocessos, sendo mediado pelas características dos contextos sócio-culturais.

Os processos de significação são percebidos como inerentes à atividade humana, sendo resultantes de um trabalho coletivo dos membros de um determinado contexto. Tais processos constituem os sistemas simbólicos que compõem a cultura e orientam a interpretação que os

sujeitos elaboram sobre si mesmos e sobre a realidade social. Bruner (1997b, p.129) argumenta que “... a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros”. Ao participarem dos processos de significação, também os sujeitos se desenvolvem constantemente, ao produzirem novos significados acerca de seu comportamento e de suas experiências, conforme discutem Harré e Gillett (1999).

Os contextos culturais e históricos participam no desenvolvimento dos sujeitos envolvendo-os continuamente por sugestões sociais, considerando o movimento de constituição recíproca entre tais esferas e entre estas e os sujeitos. Vasconcelos e Valsiner (1995) postulam que as sugestões sociais ocorrem de forma direta, por meio das práticas discursivas e de forma indireta, através do sistema simbólico (códigos e regras) que orienta as atividades realizadas num dado contexto social e histórico.

Valsiner (2004, 2007) assinala que coexistem nos espaços interativos, elementos culturais, a que ele denomina os *constraints*, que tanto limitam o sujeito, orientando-o para determinadas direções, como propiciam o surgimento de direções imprevisíveis, promovendo processos de canalização cultural. É relevante pontuar que nesses processos o sujeito não se submete passivamente aos *constraints*, mas dialeticamente, desempenha um papel ativo, de construtor e construído (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004; Valsiner, 2007; Vasconcelos & Valsiner, 1995).

Porém, observamos que de acordo com sua história de vida, os sujeitos podem produzir significados que favoreçam uma atitude de maior ou menor enfrentamento frente aos *constraints* ou circunscritores presentes em seus espaços culturais, econômicos e sociais. Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004) ampliam essa discussão quando apresentam o conceito de enredamento. Trata-se de circunscritores que têm maior capacidade para se firmarem e promoverem “... um campo de significação predominante, em torno do qual as demais significações circulam” (p.84). Tais circunscritores enredam o sujeito em padrões de ações, de emoções e de posicionamentos que se tornam recorrentes em suas interações e limitam o seu papel ativo, no sentido de criar novas possibilidades de comportamentos e de percepções do mundo e de si próprio.

Dessa maneira, pensando na natureza de nosso objeto e na base paradigmática de nosso estudo, desenvolvemos procedimentos que privilegiaram as situações interativas entre os participantes e entre a pesquisadora e os participantes, de forma contextualizada. A seguir apresentaremos o método do estudo.

Metodologia

Planejamos um método que se caracterizou por ser processual e por apresentar uma diversidade de procedimentos, fundamentados em uma abordagem qualitativa, na qual o processo investigativo se caracteriza como relacional e interpretativo, no qual a partir das relações dialógicas de sujeitos agentes e intencionais, são construídas e analisadas as informações sobre a realidade. Nessa perspectiva, a metodologia é vista, conforme discutem Branco e Rocha (1998) e Valsiner (2007), como um processo cíclico, envolvendo elementos que se constituem mutuamente, abrangendo: o fenômeno a ser estudado; as crenças e visões de mundo sustentadas pelos pesquisadores; a relação entre o método e os dados que alimentam a construção da informação.

Interessados em não perder de vista a relação bidirecional e constante entre as dimensões pessoais e sócio-culturais que constituem o desenvolvimento humano, nos propomos a investigar de forma articulada as características da dimensão coletiva e as singularidades da dimensão pessoal dos sujeitos, segundo os conceitos discutidos por Valsiner (2001, 2007) e Hermans (1999, 2001, 2003). O estudo abordará os processos de significação que ocorrem nas relações dialógicas no espaço de formação profissional, e os significados que o sujeito atribui a si próprio e à realidade, a partir da vivência nesse contexto e na sua prática docente.

Para atender tal propósito organizamos o processo de pesquisa constituído por procedimentos de análise documental, observação participativa, questionário, entrevistas qualitativas e grupo focal. A produção do conhecimento se realizará por meio de três níveis de análise: (1) nível institucional, que se refere às significações que orientam o Programa Especial de Licenciatura, considerando as concepções de formação e de desenvolvimento docente; (2) nível interpessoal, relativo às características das relações dialógicas realizadas no contexto de formação, considerando os processos de negociação de significados entre docentes e discentes e entre discentes e discentes; e (3) nível pessoal, relacionado ao desenvolvimento de discentes, considerando os significados negociados nos seus contextos de formação e de prática profissional. Neste estudo apresentaremos as análises produzidas no nível institucional, que envolveram procedimentos de análise documental e observação participativa.

Realizamos uma análise documental do Projeto Pedagógico do Programa Especial de Licenciatura, visando identificar unidades de significação nos textos, focalizando as relações entre tais unidades e entre estas e o contexto de uso do documento. Nos fundamentamos em uma perspectiva semiótica, a partir da Psicologia histórico-cultural, com o objetivo de sustentar nossa concepção de desenvolvimento humano, como um processo multilinear e dinâmico, no qual a linguagem é vista como uma importante ferramenta semiótica para negociação dos

significados.

A análise documental se configura como um procedimento que fornece informações sobre o fenômeno de forma contextualizada, por meio de registros escritos que apresentam histórias, normas, regras e descrições de práticas sociais (May, 2004). Tais registros se tornam fontes relevantes para uma compreensão situada historicamente e geograficamente. O documento escrito é visto por Borrione e Chaves (2004) e Spink (1999) como uma representação de aspectos da ação social, e simultaneamente a própria ação social, abrangendo os diversos contextos, com acordos, tensões e perturbações sociais. Swain (1999) discute que a materialização do discurso em textos promove ação ao atualizar, criar e circular sentidos dentro de um contexto específico de significações. Dessa maneira, os documentos não apenas refletem a realidade, mas a constroem, quando são interpretados e aplicados pelos sujeitos.

Hodder (2002) assinala que os documentos são importantes recursos na pesquisa qualitativa, pois a informação oferecida pode favorecer o entendimento acerca dos contextos sociais e ideológicos nos quais foram produzidos. Nessa visão, pensamos que a identificação dos significados das propostas de um documento favorece o entendimento sobre as intenções de determinadas práticas sociais.

A análise do Projeto Pedagógico do programa propiciou a construção de três eixos interpretativos, nos quais foram identificados significados que favoreceram a construção de conhecimento acerca das possibilidades que esse projeto gera ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Tais eixos foram: a) “colcha de retalhos” gerada a partir da legislação; b) o velho mascarado de novo; e c) descomprometimento com o sujeito-profissional em desenvolvimento.

De forma articulada com a análise documental, realizamos observações participativas no contexto das aulas do curso de Pedagogia, as quais foram registradas criteriosamente em diários de campo. A observação é um procedimento realizado no contexto natural de interação dos participantes e que não objetiva manipular, modificar ou limitar a situação interativa, conforme analisa Viana (2007). Denzin e Lincoln (2006) destacam que o diário de campo representa uma fonte de idéias e de informações que envolvem a descrição da situação observada e as percepções e interpretações do pesquisador, que é visto como participante ativo na produção de conhecimentos.

As observações foram realizadas durante os meses de agosto a dezembro de 2008 e de fevereiro a março de 2009, de forma alternada nas aulas de 6^a. feira à noite e sábado o dia todo; e no mês de janeiro observamos as aulas que aconteceram de forma intensiva, alternando nossa atividade durante o mês e entre os períodos matutino e vespertino. Foram totalizadas 151 horas de observação, correspondendo a 135 aulas de diferentes disciplinas, além de observações no

intervalo e nas salas de coordenação e de professores do curso. Ainda estamos analisando este material, construindo informações a partir de eixos temáticos que reúnem conjuntos de significados acerca das características do contexto semiótico que constitui o curso observado.

Destacamos questões relativas à infraestrutura do espaço físico, à postura de docentes e discentes frente ao tempo das aulas, e ao desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem com características tradicionais; acreditamos que tais questões participam da construção de significados acerca do curso e do seu processo educativo. Nessa direção, elaboramos inicialmente três eixos interpretativos: a) Espaço inapropriado a qualquer processo educativo; b) Tempo pedagógico; e c) Tradicionalismos no processo ensino-aprendizagem.

A produção do conhecimento está fundamentada na articulação das informações construídas e analisadas nos eixos interpretativos, com o objetivo de identificar os significados que orientam o processo formativo, favorecendo uma compreensão acerca do espaço semiótico construído no curso e das possibilidades que engendra ao desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes. A seguir apresentamos algumas reflexões e discussões dos resultados preliminares.

Um Programa Alternativo de Licenciatura: Discursos e Práticas

O Projeto apresenta o Programa Alternativo para Formação de Professores em exercício na Educação Básica como uma proposta inovadora na área, conforme o trecho a seguir:

“Este é o desafio do Programa, que através de uma nova proposta de formação de professores, busca construir um novo cenário da educação, contando com profissionais comprometidos com a transformação da realidade social.”
(Projeto Pedagógico, p.18).

Essa proposta se materializa em características específicas na organização e no currículo dos cursos que se diferenciam das propostas tradicionais, porém necessariamente não apresenta novas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Diferentes vozes, oriundas das legislações, das concepções dos diferentes autores e dos interesses político-ideológicos do governo, geraram uma proposta que evidencia uma preocupação com a titulação dos professores, contudo não apresenta de forma sistematizada procedimentos que propiciem também condições para melhorias em sua qualificação profissional.

A estrutura física da instituição que recebe o curso apresenta-se com fragilidades que depõem contra a gestão do programa, mostrando descaso e descompromisso com a qualidade do seu processo educativo. O prédio era uma antiga escola municipal de ensino fundamental, com problemas em relação ao mobiliário, à iluminação e à ventilação das salas de aula,

proporcionando situações de total desconforto aos discentes e docentes que participam de aulas durante 10 horas por dia, aos sábados, e diariamente nos meses de janeiro e julho. Os poucos recursos didáticos disponíveis e a ausência de uma biblioteca demonstram falta de preocupação em oferecer suporte pedagógico para o desenvolvimento de uma formação profissional de qualidade.

Acreditamos que a concretização de uma proposta de formação docente alternativa implica em procedimentos que vão além do discurso presente nos documentos e nas falas dos gestores. Demanda transformações paradigmáticas que envolvem além das concepções sobre os processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem na formação de professores, alterações na organização curricular, envolvendo: a matriz curricular, as ementas das disciplinas, os procedimentos de ensino, o sistema de avaliação, bem como investimentos no espaço físico e nos recursos didáticos. Do contrário, se configura em um discurso vazio, não sendo possível avançar e alcançar processos formativos que consigam realizar um trabalho sistematizado que propicie a articulação entre uma titulação de nível superior e uma qualificação profissional efetiva. Freitas (2007), Marques e Pereira (2002) e Pimenta (2002) apontam que muitos projetos de formação docente na atualidade apresentam propostas que ficam no nível das recomendações abstratas, com a apropriação de certos conceitos, e que muitas vezes permanece como retórica, pois se observa que os discursos não têm encontrado correspondentes na operacionalização das ações.

O projeto apresenta algumas estratégias que se diferenciam dos demais cursos de licenciatura, a mais significativa é a proposta de organizar as aulas nos finais de semana e nos meses de férias escolares, com o objetivo de promover uma graduação a professores em exercício, sem prejudicar suas atividades nas escolas de educação básica. Essa é uma proposta que traz uma inovação que pode comprometer a qualidade do processo ensino-aprendizagem, as atividades presenciais intensivas não possibilitam tempo suficiente para o estudo dos conteúdos curriculares, e nem para o processo de análise e reflexão do conhecimento, condições importantes para o desenvolvimento intelectual. Além disso, tais atividades ocorrem durante um mês no qual os profissionais deveriam estar descansando do exaustivo trabalho físico e emocional desenvolvido no semestre letivo.

Em um estudo realizado por Azevedo (2008) acerca desse programa alternativo para formação de professores em exercício na educação básica, foi observado que o tempo pedagógico é demarcado pelas normas instituídas pelas políticas educacionais em nível macro, envolvendo a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e as normatizações internas da instituição de ensino superior, abrangendo o Projeto de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Observamos que os

interesses político-ideológicos envolvidos com a produção do projeto não focalizaram um sujeito concreto, com suas características sócio-históricas e necessidades oriundas de sua prática cotidiana na educação básica. Apesar de ser um curso pensado para atender esse profissional, percebe-se que a ênfase é na expansão quantitativa da escolaridade, em detrimento da democratização de conhecimentos e saberes que contribuam com o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

O tempo pedagógico do curso apresenta características que engendram significados e concepções acerca de um processo ensino-aprendizagem marcado pela flexibilização em diferentes dimensões. Na dimensão relacional percebemos a presença de tolerância recíproca entre os sujeitos quanto ao horário de início e término das aulas, com uma frequência significativa de atrasos e saídas antecipadas, tanto de discentes como de docentes, bem como tolerância em relação a entrega de trabalhos, a entrega de notas, à qualidade das aulas, ao barulho provocado por conversas paralelas, à realização de atividades diversas durante as aulas, dentre outras questões. A dimensão pedagógica, considerando o tempo planejado pelo docente para as atividades acadêmicas, mostra-se também comprometida, à medida que o intervalo abarca mais de uma hora por período e as atividades de discussão livre em grupo, sem acompanhamento e intervenção dos docentes, são predominantes.

Em contradição à proposta de inovar o tempo pedagógico do curso, devido a condição dos acadêmicos que têm pouco tempo disponível para os estudos, por conta de suas atividades laborais, bem como considerando que já possuem experiência profissional na docência, são apresentadas normas de controle de frequência e de aprendizagem, baseadas no modelo escolar que atende crianças e adolescentes. Desconsidera-se nessas normas questões de autonomia, responsabilidade e agencialidade no processo formativo, assinalando que são sujeitos-profissionais em processo de desenvolvimento.

É uma contradição que revela uma visão dos discentes como alunos passivos no processo educativo, negando sua condição de sujeitos e autores de sua própria formação. Ferreira (2008) denuncia que os programas de formação de professores tem se dedicado à transmissão e aquisição de saberes, não propiciando uma aprendizagem coletiva entre pares e condições para a autoformação. Percebemos que o projeto apresenta uma proposta de formação para adultos distante de uma prática educativa emancipatória, que promova o envolvimento e o comprometimento crítico dos sujeitos no processo educativo.

Diferentes autores (Apple, 1995; Bruner, 2001; Moreira & Silva, 1995) argumentam que o currículo envolve relações de poder e reflete valores culturais e crenças sociais específicas, não é um elemento que transmite de forma desinteressada o conhecimento social. Como afirma Kincheloe (1997) a educação é um processo inerentemente político, são decisões políticas as

escolhas sobre os diferentes fatores que compõem o currículo e todo o processo educativo, visto que tais decisões legitimam certos conhecimentos em detrimento de outros. Nessa direção, observamos que o projeto analisado atende interesses mais pragmáticos e imediatos originados na esfera político-econômica, visando a elevação do nível científico, cultural e técnico da população, segundo Libâneo (2001) essa situação é pertinente ao processo de mundialização da economia, o qual tem provocado mudanças nos padrões de produção e consumo.

Consideramos que o caráter inovador preconizado no Projeto apresenta concepções tradicionais acerca do processo ensino-aprendizagem e de formação de professores, mascaradas por estratégias caracterizadas como inovadoras. Segundo Huberman (1976) “a história mostra que a educação é um domínio em que quase nunca se patenteia com clareza um hiato entre o novo e o velho” (p.9), assinalando que a busca da novidade deve subordinar-se ao desejo de estabilidade, considerando que o papel tradicional dos sistemas e instituições sociais é o de perpetuar o comportamento e os valores da sociedade onde funcionam.

Veiga (2003), em seus estudos sobre Projeto Político Pedagógico, faz uma diferenciação entre as propostas de inovação, classificando-as em: a) regulatória ou técnica; e b) emancipatória ou edificante. A primeira tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, e a segunda é baseada na ciência emergente, de natureza ético-social, com ênfase no processo de produção coletiva.

Acreditamos que o projeto que analisamos pode ser visto a partir da primeira perspectiva, na qual as propostas se preocupam com a dimensão técnica em detrimento das dimensões político e sociocultural, assim, o projeto é concebido como um instrumento de controle, excluindo do processo de produção os professores, os servidores técnico-administrativos e os alunos. Segundo a autora “essa inovação é uma simples rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho” (p.270).

Analisamos que o caráter inovador anunciado pelo projeto é constituído por uma rede de significados acerca de um processo formativo que favorece crenças de que os professores participam de um programa que propiciará condições para a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades que levarão à transformação crítica e intencional de suas práticas pedagógicas. A proposta do curso perpetua a idéia de que a atualização teórica do professor constitui condição suficiente para resolução dos problemas do ensino e de que inovações técnicas, relacionadas aos recursos didáticos e aos procedimentos de ensino, são capazes de promover mudanças no sistema educacional. Mudanças que possam superar as dificuldades seculares presentes, independente das condições sócio-políticas e culturais, e das bases paradigmáticas do profissionais, com suas crenças e valores a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos, fundamentados nas análises iniciais dos eixos interpretativos construídos, que o projeto gera um contexto semiótico que circunscreve os sujeitos em trajetórias que favorecem o desenvolvimento de profissionais com frágeis recursos teórico-metodológicos e habilidades pessoais pouco eficientes para assumirem uma posição ativa na produção de novos significados acerca de sua profissão. As características do curso, abrangendo as dimensões física, administrativa, pedagógica e relacional, contribuem com a produção de significados que geram uma desconfiança em relação à sua qualidade de modo geral. Percebemos um distanciamento entre as propostas do nível do discurso e os procedimentos presentes na prática que negam a condição de uma formação alternativa de licenciatura que articula titulação e qualificação profissional.

Considerações Finais

Os Programas de formação de professores em exercício na educação básica tem atendido um número significativo de profissionais em todo país, somente o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, divulgado recentemente pelo MEC ([Portal.Mec](#), 2009) objetiva atender 300 mil professores nos próximos cinco anos. O programa que é objeto de nosso estudo já atendeu desde seu início em 1999 cerca de 20 mil profissionais da rede pública e particular do estado. Nesse cenário, acreditamos na relevância de pesquisas que visem identificar e analisar as contribuições que tais programas trazem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, além da mera certificação de nível superior. Muitos estudos têm sido desenvolvidos com esse propósito e os resultados apontam a necessidade de maiores investimentos em pesquisas e em discussões que contribuam com a qualificação do processo formativo de professores em exercício (Alonso, 2005; Azevedo, 2008; Bello, 2008; Reis, 2007).

Observamos que o Programa analisado neste estudo contribui com a manutenção da marca identitária de limitada qualificação profissional do docente da educação básica, apesar do título de formação de nível superior. Trata-se de um curso que também tem se configurado com uma limitada qualidade para criar condições que favoreçam a superação da histórica desvalorização social desse profissional no contexto brasileiro, e que contribua com a construção de práticas intencionais e críticas que promovam transformações efetivas no contexto educacional.

Concluindo, pensamos que tais programas de formação de professores em exercício são importantes para a melhoria do sistema educacional do país, porém destacamos a necessidade de investir em propostas que ultrapassem o nível da certificação dos profissionais e se comprometam a promover um atendimento qualitativo que favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

Referências

- Alonso, K.M. (2005). *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp.
- Apple, M.W. (1995). Repensando ideologia e currículo. Em A.F.B. Moreira e T.T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 39-58). São Paulo: Cortez.
- Azevedo, I.A.M. (2008). *As políticas públicas educacionais e o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB.
- Bello, I.M. (2008). *Formação superior de professores em exercício: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.
- Borrione, R. & Chaves, A.M. (2004). Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção a infância de Salvador, Bahia. *Revista Estudos de Psicologia*, 21 (2), 17-27.
- Branco, A.U. & Rocha, R.F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (7), 251-258.
- Brasil (1996). *Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- Bruner, J. (1997a). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1997b). *Realidade mental, mundo possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Tradução M.A.G. Domingues. Porto Alegre: Artmed.
- Brzezinski, I. (2002). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Em I.Brzezinski, *Profissão professor: identidade e profissionalização docente* (pp. 7-20). Brasília: Plano Editora.
- Demo, P. (1997). *A nova LDB: ranços e avanços*. 2ª ed. Campinas: Papyrus.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens* (pp.15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (28), 239-409.
- Freitag, B. (1986). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes.
- Freitas, H.C.L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1203-1230.
- Gatti, B.A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204.

- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learning.
- Harré, R. & Gillett, G. (1999). *A mente discursiva: os avanços da ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hermans, H.J.M. (1999). Dialogical thinking and self-innovation. *Culture & Psychology*, 5(1), 67-87.
- Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology* 7(3), 243-281.
- Hermans, H.J.M. (2003). Clinical diagnosis as a multiplicity of self: Challenging social representations theory. *Culture & Psychology*, 9(4), 407-414.
- Hodder, I. (2002). The interpretation of documents and material culture. Em N.K Denzin & Y.S. Lincoln, *Collecting and interpreting qualitative Materials* (pp. 110-129). London: Sage Publications.
- Huberman, A.M. (1976). *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. Trad. J.Martins. São Paulo: Cultrix.
- Kincheloe, J.L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kuenzer, A.Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 163-183.
- Lessa, C.M.R. (2004). Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil. Em M.C.L.Peixoto (Org.), *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira* (pp.33-44). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Libâneo, J.C. (2001). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5ª. edição. São Paulo: Cortez.
- Marques, C.A & Pereira, J.E.D. (2002). Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, 23 (78), 171-183.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3ª. edição. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, A.F.B. & Silva, T.T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Em A.F.B. Moreira e T.T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 07-37). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M.K. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 211-229.

- Pimenta, S.G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. Em S.G. Pimenta & E.Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Portal / Mec. (2009). Qualificação do magistério: Plano prevê formação de 330 mil professores não graduados. Retirado em 28/05/09 de <http://www.portal.mec.gov.com.br>.
- Romanelli, O.O. (2005). *História da educação no Brasil*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Reis, M.E.T. (2007). *Formação de professores leigos em serviço: um estudo sobre saberes e práticas docentes em geometria*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp.
- Sguissardi, V. et al. (2004). Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 647-651.
- Silva, C.S.B. (2002). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. Em I.Brzezinski, *Profissão professor: identidade e profissionalização docente* (pp. 75- 93). Brasília: Plano Editora.
- Silva, A.P.S., Rossetti-Ferreira, M.C. & Carvalho, A.M.A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. Em M.C.Rossetti-Ferreira; K.S.Amorim; A.P.S.Silva & A.M.A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 81-91). Porto Alegre: ArtMed.
- Spink, P. (1999). Análise de documentos de domínio público. Em M.J.P. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp.123-151). São Paulo: Cortez.
- Souza, D.T.R. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 447-492.
- Swain, T.N. (1994). Você disse imaginário? Em T.N.Swain (Org.), *História no plural* (pp. 43-67). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (2004). Dialogues with personal futures – Strategic meaning construction and its functions. Em A.U.Branco & J. Valsiner, *Communication and metacommunication in human development* (pp. 227-247). Greenwich, Connecticut: IAP – Information Age Publishing.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vasconcelos, V.M.R. & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-constitutivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Veiga, I.P. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Cadernos Cedes*, 23 (61), 267-287.

Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora.

Vygotsky, L.S. (1998a). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1998b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1999). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Weber, S. (2000). Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, 21 (70), 129-155.