

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Alberto Albuquerque GOMES<sup>2</sup>

**RESUMO:** o presente artigo tem como proposta refletir sobre a formação do profissional da Educação Básica. Considerando que este é um problema complexo, propusemos a análise a partir de vários pontos de vistas. Do ponto de vista dos estudiosos e administradores escolares, o problema pode ser analisado a partir da perspectiva de que o processo organizacional da escola deve ser revisto no sentido de abrir espaços mais adequados para formação inicial e formação em serviço possibilitando, ao futuro docente ou em formação, readequar suas condições profissionais às novas necessidades sociais. Do ponto de vista dos governantes, trata-se de um problema de gerenciamento da rede pública de ensino que precisa estar adequada à demanda, ou seja, racionalizada de acordo com o número de alunos a serem atendidos, o custo per capita e a disponibilidade orçamentária do agente financiador (no caso em análise, as prefeituras). Do ponto de vista das organizações sindicais e dos professores, a questão refere-se às condições de trabalho como salários, planos de carreira, espaços de capacitação na própria jornada de trabalho, garantia de concursos públicos, autonomia didático-pedagógica etc. Como se vê, a questão é deveras complexa e exige que haja uma articulação considerando-se a formação inicial, a formação continuada em serviço e as formas de acesso à profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; educação básica; formação inicial; formação continuada.

### 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre os problemas referentes à formação de professores no Brasil envolve, na verdade, além de questões específicas das licenciaturas, outras relativas às da construção da identidade profissional.

A questão de formação do professor para diferentes graus de ensino no Brasil apresenta-se como problema de difícil solução, especialmente quando se trata do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que conclui o curso sem o domínio dos conteúdos fundamentais, tanto de formação geral quanto de formação específica, além de uma identidade profissional precária.

<sup>1</sup> Texto produzido a partir da investigação "As Representações Coletivas como substrato da vida social: Identidade Profissional, Racionalidade e crise identitária do professor" como parte do Estágio de Pós-Doutoramento junto à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Campus Ilha Solteira, SP. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2003.v4n4.9352>

De posse dessa formação distorcida e fragmentada, sem uma identidade profissional consistente e com uma visão idealizada do aluno, o professor enfrenta precariamente o desafio de obter sucesso no trabalho docente, com uma maioria de crianças que não corresponde à *idéia de alunos* que lhe foi inculcada durante sua formação. Muitas vezes, ele não tem consciência nítida de seu despreparo para conduzir o trabalho pedagógico com esses alunos que são diferentes do que idealiza e, assim, tende a reproduzir as deficiências de sua própria formação.

Uma formação profissional que assegure a construção da identidade e da competência profissional do professor, sem dúvida, implica em repensar os cursos de formação de professores, apontando para a necessidade da integração das dimensões técnica, política e pedagógica no sentido de formar um professor comprometido com a melhor qualidade de ensino na escola pública brasileira. Para garantir a integração das três dimensões é preciso assegurar cursos de formação inicial e processos de formação continuada de qualidade e, conseqüentemente, a construção de uma identidade profissional consistente.

Tais preocupações são pertinentes, pois analisar o trabalho docente inserido na moderna sociedade capitalista exige a compreensão do trabalho assemelhado ao do professor moderno, particularmente a partir do século XVIII, quando o Estado assume as tarefas educativas, tornando-se necessária a formação de professores.

A publicização da educação, que atende às novas necessidades da organização do trabalho e das relações de produção, efetiva-se notadamente com o advento das revoluções burguesas, quando a classe ascendente, a burguesia, na busca de superação do ensino tradicional ministrado pela Igreja e destinado ao *cultivo do ócio*, propõe como uma de suas bandeiras fundamentais a educação universal, gratuita, laica e obrigatória, consolidando os primeiros sistemas nacionais de ensino, ou seja, a consolidação de um instrumento institucional que assegurasse para si a hegemonia política.

Segundo Soysal (1989), ao longo do século XIX, a instrução tornou-se compulsória em vários países da Europa e controlada pelo Estado que substituiu e/ou incorporou o que antes fora provido reservadamente pelas autoridades religiosas. Os sistemas educacionais estatais se tornaram componentes indispensáveis para os Estados-nação modernos e amplamente institucionalizados.

Estes sistemas educacionais tinham como peculiaridades o foco na realização individual, especialização e inclusão das massas como um esforço para construção de uma identidade nacional, através

da moralização e educação da criança. Ao contrário da Sociedade Feudal, onde a criança era vista como um adulto em miniatura, incorporado ao trabalho tão logo alcançasse aptidão para tal, na nascente Sociedade Burguesa a criança é vista como ser que necessita de cuidados, de escolarização e de preparação para sua inserção no mundo adulto (SOYSAL, 1989).

Evidentemente que, para se colocar em prática tais concepções, muitas disputas foram travadas e muitas crianças foram brutalmente exploradas no trabalho fabril. Muito embora a criança já fosse utilizada no trabalho agrícola e pastoril durante a Idade Média, a sua inserção no trabalho fabril durante a Revolução Industrial travestiu-se de cores dramáticas.

Segundo Nogueira (1990, p. 26), a incorporação de mulheres e crianças ao trabalho fabril na Inglaterra ocorre

à medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria.

As jornadas diárias de trabalho às quais as crianças se submetiam eram idênticas às dos adultos tornando-as, em pouco tempo, imprestáveis para qualquer atividade seja ela manual ou intelectual. Tal voracidade explica-se basicamente por duas razões: primeiro, pela necessidade de incorporação do maior número de braços disponíveis para colocar em movimento a estrutura fabril instalada, como por exemplo, na Inglaterra; em segundo lugar, mulheres e crianças funcionavam como um *estoque* de mão de obra acionado em momentos de necessidade e que jogava para baixo os salários dos adultos. Logo, muitos pais tornavam-se os principais agenciadores de mão de obra infantil, seus próprios filhos.

Somente a partir do início do século XIX, mais precisamente em 1802 com a promulgação do Apprentice Bill (Lei dos Aprendizes), surgem as primeiras preocupações com o trabalho infantil na Inglaterra, mais tarde disseminadas pela Europa.

Segundo Nogueira citando Marx, (1990, p. 52)

Essas leis refreiam o impulso do capital por sucção desmesurada da força de trabalho, por meio da limitação coercitiva da jornada de trabalho pelo Estado e na verdade por um Estado que capitalista e Landlord dominam. Abstraindo um movimento dos trabalhadores que cresce cada dia mais ameaçadoramente, a limitação da jornada de trabalho nas fábricas foi ditada pela mesma necessidade que



teve a aplicação do gado nos campos ingleses e mesmo cega rapacidade, a qual, em um caso esgotou a terra, em outro afetou pelas raízes a força vital da nação.

A partir de então, há uma crescente limitação do trabalho infantil na Europa e crescente defesa da escolarização da criança. Durkheim em *Sociologia, educação e moral*, afirma que a escola pode produzir nas crianças efeitos morais fundamentais para a inserção da criança no mundo adulto.

Na escola, com efeito, existe todo um sistema de regras que predeterminam o comportamento da criança. Esta deve freqüentar as aulas com regularidade, deve comparecer à hora marcada, com um apresentação e um porte convenientes; durante a aula, não deve perturbar a ordem; após haver aprendido as lições deve fazer as sua obrigações, e fazê-las com a aplicação necessária... O conjunto desses deveres constitui aquilo a que chamamos a disciplina escolar. É pela prática da disciplina escolar que é possível inculcarmos na criança o espírito da disciplina. (DÜRKHEIM, 1961, p. 251)

Como podemos observar, na concepção de Durkheim, a educação da criança deveria funcionar como uma forma de controle e disciplinamento. Esse, entre outros, são os primeiros sinais emitidos ao final do século XIX e início do século XX sobre como deveria funcionar a educação das crianças. A repressão física através dos castigos tornar-se-á prática comum até meados da década de 1860 variando entre a palmatória e os castigos de joelhos incorporando elementos perversos e humilhantes.

Paralelamente a esse processo, instaura-se, também, um debate quanto à necessidade de acolher na escola crianças que ainda não tivessem atingido a idade escolar. Segundo Kramer (1982, p. 26),

a educação pré-escolar passou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

Após a Segunda Guerra Mundial, a oferta da educação escolarizada para as crianças toma novo impulso em todo o mundo, tendo em vista a necessidade de atender à demanda de mulheres incorporadas ao mercado de trabalho. Essa educação assume inicialmente um caráter assistencialista, ao mesmo tempo em que crescia a preocupação de vários estudiosos com o desenvolvimento das crianças, a evolução da linguagem, enfim, esboçavam-se os primeiros métodos de ensino para essas crianças.

Como podemos observar, a educação escolarizada para crianças é evento bastante recente e tornou-se uma realidade no mundo moderno. Não há mais possibilidade de pensarmos em educação sem pensarmos imediatamente em educação de 0 a 6 anos e ensino fundamental como pressuposto indispensável para a construção da vida escolar da criança e do pleno exercício da cidadania.

Tal exigência, como descrevemos acima, deve-se em parte à crescente complexificação do mundo moderno provocada pelo surto de desenvolvimento industrial que atingiu inclusive países mais pobres como o Brasil, pela incorporação da mulher ao mundo do trabalho e pelos avanços das teorias pedagógicas que buscavam compreender o processo de desenvolvimento da criança.

Certamente que, junto à luta pela inserção no mundo do trabalho em condições de igualdade com o homem, a mulher empreendeu também uma luta em defesa da ampliação dos cuidados com seus filhos. Não bastam somente os cuidados assistenciais com a infância como outrora fora proposto através das creches, são necessários cuidados educacionais.

Assim, a educação escolar infantil e o ensino fundamental têm-se constituído ao longo dos últimos anos como necessidade básica, mas também como direito de cidadania. Desse modo, no Brasil vários tem sido os instrumentos legais promulgados com o fim de assegurar tais direitos – a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Assim sendo, caracterizada como dever do Estado, a educação infantil (0 a 6 anos) deve atender alguns requisitos básicos, tais como: 1.º a educação infantil deve atender prioritariamente as necessidades das crianças e de suas famílias, independentemente de sua condição sócio-econômica, os quais devem participar ativamente da discussão e planejamento das ações administrativas e pedagógicas; 2.º contar com profissionais da educação especificamente formados para tal tarefa, assegurando-se uma formação inicial consistente e de boa qualidade e formação em serviço; 3.º definição de projeto pedagógico próprio considerando a criança como um sujeito sócio-cultural em desenvolvimento; 4.º que considere espaços físicos adequados ao desenvolvimento das atividades.

Quanto à criança e ao adolescente dos 7 aos 14 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) assegura, em seu artigo 32, ensino com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito em escola pública, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, desenvolvendo sua capacidade de aprender, pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

8.069, de 13 de julho de 1990) afirma, em seu artigo 53 e seguintes, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento pessoal, para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho através da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola pública e gratuita. Ao Estado cabe o dever de assegurar à criança e ao adolescente acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, dentre outras obrigações.

Este preâmbulo nos permite refletir sobre o longo caminho percorrido até que a escola fosse universalizada e acessível a todos. Paralelamente a isso, é preciso considerar em que medida a formação de professores e a constituição de sua identidade profissional acompanhou os avanços da educação laica, pública e gratuita.

## 2 TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEGISLAÇÃO VIGENTE

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ficou estabelecido que a educação básica escolar compõe-se de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21) com o fim de oferecer ao educando a possibilidade de formação comum indispensável ao exercício da cidadania e de progredir no trabalho e estudos seguintes (Art. 22).

Frente a esta legislação, decorre uma pergunta inevitável: qual é o perfil do profissional da educação para atender integralmente às crianças em idade escolar?

O Título VI da LDB estabelece que os profissionais da educação devem ser formados em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação. Entretanto, apesar de definir o "lôcus" de formação, a lei é pouco clara sobre o perfil de profissional desejável para esse nível de educação escolarizada.

Do ponto de vista formal, parece que as coisas estão bem resolvidas e bem definidas. Entretanto, diversos autores têm chamado a atenção para os impasses presentes na formação de professores para a educação básica.<sup>3</sup>

Segundo Torres (1998), uma das questões cruciais a serem analisadas é a disseminação pelo Banco Mundial, dentre outros organismos internacionais, de modelos de políticas públicas para educação camufladas de revolucionárias. Segundo a autora,

<sup>3</sup> Torres (1998), Nóvoa (1999), Rodrigues & Esteves (1993), Estrela & Madureira (1999) e García (2001).



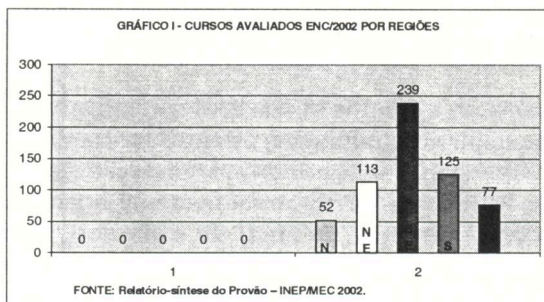
Muito do que podemos perceber como “novas tendências”, no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares – escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico, etc. (TORRES, 1998, p. 173)

*As velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas* parecem-nos uma armadilha que tem engessado a discussão sobre formação de professores, uma vez que ao dicotomizar tensões, perde-se de vista a questão nuclear, qual seja: como formar um profissional competente que atenda às demandas sociais e aos desígnios da lei?

Parece-nos que, inicialmente, devemos dirigir nosso olhar para a distribuição geográfica das escolas de formação de professores, sejam elas de nível médio – a LDB em seu Art. 62 admite esta formação mínima para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – sejam elas universidades, faculdades isoladas ou institutos superiores de educação.

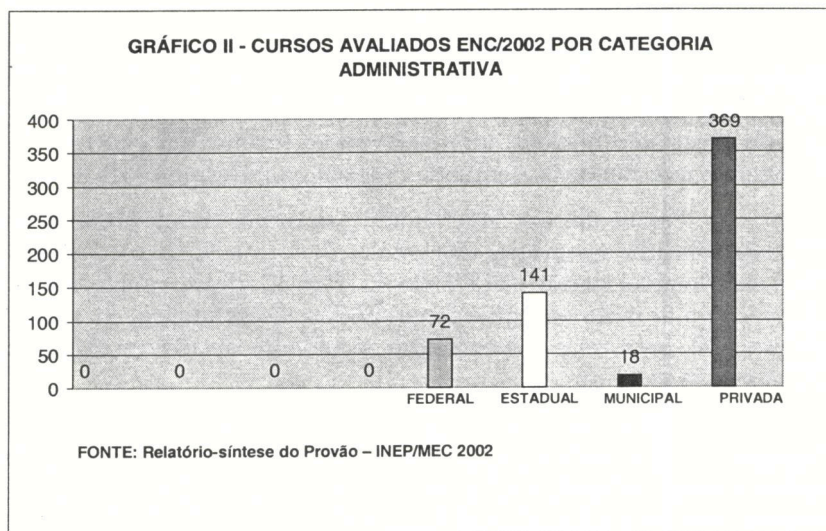
O que temos observado é que mesmo admitindo-se a formação de nível médio para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, vários Estados brasileiros têm tratado de encerrar as atividades das escolas que mantêm cursos normais.<sup>4</sup> Além disso, há que se considerar a distribuição desigual dos cursos de Pedagogia pelo país, que em sua maioria estão adequados para formação de professores.

Nesse aspecto, analisando os dados do Relatório-síntese do Provão 2002, no referido ano, podemos observar que os cursos de Pedagogia estavam assim distribuídos:



<sup>4</sup> Nos últimos anos, vem sendo gradativamente extintos os cursos de formação de professores de nível médio (Curso Normal) em Estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, ao mesmo tempo em que cresce em progressão geométrica a oferta de vagas em cursos de Pedagogia e Curso Normal Superior em faculdades e institutos normais superiores de caráter privado.

Do total de cursos avaliados em 2002, 501 (60%) cursos são oferecidos por instituições de ensino superior localizadas nas Regiões Sul/Sudeste tidas como as mais desenvolvidas do país, enquanto que as regiões mais pobres e mais amplas territorialmente (Norte/Nordeste) oferecem apenas 165 (27%) do total.



Além disso, percentual majoritário das instituições (60%) são de caráter privado, o que demonstra o crescimento da intervenção das instituições particulares no campo da formação de professores, acompanhando a tendência nacional de ampliação de vagas no ensino superior privado.

Do total de cursos avaliados, tivemos o seguinte ranking: entre conceitos A e B, 180 cursos (29,7%); com conceito C, 260 cursos (42,9%) e entre conceitos D e E, 158 cursos (26%).<sup>5</sup>

Ou seja, os números são bastante significativos o que nos permite inferir que, quantitativamente, estamos formando professores suficientes para a demanda. Se fizermos uma projeção simples, ou seja, se cada curso de Pedagogia forma anualmente 50 novos professores (estimativa modesta) teremos, ao final de cada ano, 30.300 novos professores e ao final de uma década 303.000 professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.<sup>6</sup> Porém, o problema é outro. Além da distribuição irregular das escolas de formação de

<sup>5</sup> Dados publicados no Relatório-síntese do Provão – INEP/MEC 2002.

<sup>6</sup> Segundo o Relatório-síntese do Provão 2002, compareceram para o Exame Nacional de Cursos 62.352 formandos e formados dos cursos de Pedagogia.



professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (60% dos cursos estão nas regiões Sul/Sudeste), a quantidade não tem garantido o bom atendimento à demanda, pois muitos desses cursos são de qualidade duvidosa, como se observa nos dados de avaliação acima apresentados.

Por outro lado, a formação de professores tem que ser vista, também, para além da formação inicial, ou seja, formação continuada em serviço. Entretanto, corremos o risco de cair em outra armadilha: projetar a melhoria da qualidade do trabalho docente para além do espaço de formação inicial, deixando de investir então na melhoria das instituições de nível superior, responsáveis por essa formação, investindo-se maciçamente em formação continuada. Torres (1998, p. 176) alerta-nos que “os técnicos do Banco [Mundial], baseando-se em um conjunto de estudos, dizem que capacitação em serviço rende mais com menos dinheiro”.

Porém, ao chamarmos a atenção para as *armadilhas* de um discurso aparentemente inovador, mas com conteúdo extremamente conservador, não significa dizer que devemos ignorar a necessidade de, além de investir fortemente na formação inicial, assegurar condições adequadas para a formação continuada em serviço, pois nenhum outro profissional poderia produzir efeitos tão importantes no futuro da sociedade como o professor (RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

Trata-se, pois, de qualificarmos melhor os locais e momentos de formação de professores, reformulando profundamente os cursos de formação de professores para educação básica e assegurando condições para a formação de professores em serviço, que não onerem ainda mais as pesadas jornadas de trabalho dos mesmos.

Rodrigues & Esteves (1993, p. 40) elencam algumas recomendações da UNESCO para formação inicial que compreendem quatro áreas:

- a) estudos gerais;
- b) estudo dos elementos fundamentais da filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino nas diversas disciplinas;
- c) estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem a intenção de exercer seu ensino;
- d) prática de ensino e das atividades paraescolares sob a direção de professores plenamente qualificados.

No que diz respeito à formação continuada, denominada pelas autoras como educação permanente, “a formação não se esgota

na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo [...]” (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 41)

Parece evidente que a formação de professores para a educação básica passa por duas esferas: uma esfera compreendida pela formação inicial, no ambiente escolar de nível superior, onde o aluno recebe as noções básicas (fundamentos da educação, fundamentos metodológicos e prática pedagógica) para o exercício da função docente; outra esfera compreendida pela formação continuada, onde o docente poderá refletir sobre sua prática profissional.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A menção ao tema formação de professores torna compulsória a reflexão sobre a construção da identidade do professor e sua profissionalização. Estas parecem ser condições “sine qua non” para a construção do trabalhador na modernidade. Segundo Lopes (2001, p. 221), “acreditava-se que a ciência, a educação, a profissionalização e, em geral, a política, o direito e a economia poderiam, aliando racionalidade e fraternidade, realizar a *perfectibilidade humana* a que se referia Condorcet”.

Assim, a escolarização tem sido colocada como condição e dispositivo para incorporação do sujeito ao mundo social e do trabalho, o que requer dele (o trabalhador), também uma identidade.

Conforme nos referimos a Durkheim (1961, p. 3), a educação escolar tem funcionado durante os últimos séculos, notadamente no século XX como um mecanismo de controle e de construção das identidades nacionais. O saber, que no ideário iluminista se projetava como emancipador, coloca-se a serviço da regulação e da construção de uma nova ordem social.

Conseqüentemente, a profissionalização e a construção de identidades específicas para cada tipo de trabalhador parece ser o mecanismo mais eficiente para assegurar o controle dos sujeitos. Segundo Lopes (2001, p. 225),

O profissionalismo, sustentado pela ideologia do liberalismo, liga-se, assim, directamente a uma modificação da estrutura social – baseada na divisão das tarefas sociais e na parcelarização e especialização crescente dos saberes. As ‘profissões liberais’ – baseadas no saber científico-acadêmico e no ideal de serviço – tornam-se o modelo ideal de profissão; foi esse modelo que as teorias funcionalistas da Sociologia das profissões codificaram como tipo profissional ideal, em relação ao qual todas as outras profissões eram classificadas.

Assim sendo, ser professor enquadra-se nesse perfil – profissional regulador da ordem social numa dimensão moralizante. Durkheim (1978, p. 54-55) chama a atenção para esse aspecto ao afirmar que

[...] a autoridade moral é a qualidade essencial do educador. Porque, pela autoridade, que nele se encarna, é que o dever é o dever. O que o dever tem de especial é o tom imperativo com que fala às consciências, o respeito que inspira à vontade, e que faz inclinar-se, desde que se tenha pronunciado [...] O mestre leigo pode e deve ter alguma coisa desse sentido. Ele também é o órgão de uma grande entidade moral: a sociedade. Da mesma forma que o sacerdote é o intérprete do seu Deus, ele é o intérprete das idéias morais de seu tempo e de sua terra. Que se aferre a essas idéias, que sinta toda a sua grandeza e autoridade que existe nelas e de que ele possua perfeita consciência. Não tardará essa autoridade a comunicar-se à sua pessoa e a tudo quanto dela emane.

O comentário de Durkheim nos remete para a concepção de que a profissão docente é uma profissão do tipo burocrática delegada pelo Estado e legitimada pela Sociedade.

Diante do exposto, parece-nos que nos defrontamos com o seguinte problema: a profissionalização e a escolarização são exigências da modernidade como forma de inserção dos indivíduos no mundo social e ao mesmo tempo de regulação das ações sociais.

Assim, a profissionalização do professor faz parte desse projeto e constituiu-se num dos pilares da construção do poder do Estado moderno. Ou seja, professores tornam-se *funcionários* do Estado moderno, favorecendo e contribuindo para a imposição de normas sociais em detrimento da disseminação do saber.

Esta identidade profissional dilui-se diante de uma mudança sócio-cultural e política que redefine o papel do Estado (Estado mínimo) e provoca profundo desgaste nas categorias profissionais da modernidade, inclusive na do professor. Segundo Lopes (2001, p. 227),

A crise da modernidade é a crise desta normalidade, a que corresponde a mutação sócio-cultural tendente a alterar as ênfases que têm sido mais relevantes nos seus dois pilares: o Estado, no pilar da regulação, e a racionalidade cognitivo-instrumental, no pilar da emancipação, ambas, como vimos, profundamente relacionadas com os processos de escolarização e profissionalização, os quais se relacionaram, por sua vez, com a emergência da esfera pública clássica. No domínio do trabalho e das profissões, a crise transporta, como já referimos, o desgaste das próprias categorias sócio-profissionais, pelo menos no seu modo de funcionamento identitário clássico, sendo uma das suas importantes



do grupo sócio-profissional para os contextos de trabalho, ou ainda, das profissões para a socialização profissional. O uso cada vez mais intenso da noção de identidade profissional por relação com a noção de profissionalismo parece transportar em si esse deslocamento que é também um deslocamento da objectividade para a subjectividade, do nacional para o local, do intergrupar para o interpessoal e do exógeno para o endógeno.

Diante do exposto, a formação de professores exige a construção de um arcabouço teórico-científico que assegure uma atuação profissional competente ao futuro professor.

Porém, como já afirmamos anteriormente, a formação do profissional professor passa pela formação inicial e deve prosseguir através da formação continuada. Cremos que a construção da identidade profissional seja a condição para que o candidato à docência assuma sua própria formação.

Considerando-se que o professor, assim como profissionais de outras áreas, enfrenta grave crise identitária provocada pelas profundas mudanças sócio-culturais do período atual, é necessário redimensionar os cursos de formação de professores tendo como horizonte os seguintes traços profissionais: domínio do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação); profissional capaz de conceber, executar e avaliar projetos educacionais/ pedagógicos articulando ação-reflexão-ação; profissional capaz de planejar currículos e programas de ensino e/ou atividades.

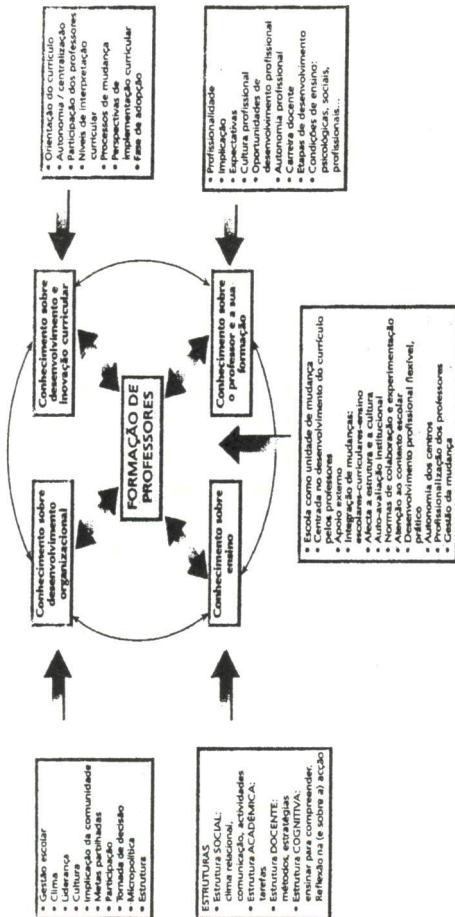
Portanto, formar um profissional com tais características implica em conceber que a formação inicial deve abranger diversos aspectos da escola e da vida profissional do professor. García (1998, p. 137) adota a expressão desenvolvimento profissional de professores pressupondo “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Isto é, desenvolver profissionalmente o professor implica em investir em seu desenvolvimento pedagógico (desenvolvimento de competências para o ensino); autodesenvolvimento (desenvolvimento pessoal e equilibrado como ser); desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento pedagógico); desenvolvimento teórico (reflexão do professor sobre sua prática docente); desenvolvimento profissional (superação das perspectivas individualistas em favor do trabalho coletivo) e desenvolvimento da carreira (definição e redefinição dos papéis docentes). (HOWEY, apud GARCÍA, 1998, p. 138).

O pano de fundo dessa formação deve ser o desenvolvimento da escola como palco de atuação e desenvolvimento profissional do

professor. Explicando melhor, a escola deve ser o *locus* privilegiado onde o futuro professor e o professor em exercício ampliem seus conhecimentos sobre a função docente.

O quadro abaixo, apresentado por García (1998) representa bem essa perspectiva. Segundo esse entendimento, formação de professores seria o ponto de interseção entre as diversas dimensões como desenvolvimento organizacional, conhecimento curricular, conhecimento sobre ensino, autoconhecimento do professor sobre sua formação e profissionalidade, dentre outras.

Diante do exposto, García (1998) sugere que se faça um diagnóstico sobre a formação de professores para se propor um modelo de desenvolvimento profissional. Ao levantar as necessidades dos professores e da escola podemos definir estratégias eficientes para assegurar uma formação mais equilibrada e de qualidade.



**QUADRO 1 - Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores.**

Necessidades e situação	Modalidades de formação
Necessidade de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver um programa de inovação</li> <li>▪ Enviar um professor selecionado para um curso</li> <li>▪ Contactar com outras escolas com necessidades semelhantes</li> </ul>
Os professores sentem-se muito isolados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coaching (treinamento) de colegas</li> <li>▪ Estabelecer um programa de assessoria</li> <li>▪ Proporcionar mentores aos professores principiantes</li> <li>▪ Ir a um Centro de Professores</li> </ul>
Os professores estão num meio fechado Incapacidade para se adaptarem às mudanças	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estabelecer ligações com a universidade para ampliar a sua visão</li> <li>▪ Contactar com outros professores com preocupações semelhantes</li> </ul>
O professor é capaz e está disposto a melhorar o seu ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigação-ação</li> <li>▪ Apoiar seu próprio programa de desenvolvimento profissional</li> <li>▪ Enviar alguns professores a um centro especializado</li> <li>▪ Estabelecer contactos com outras escolas</li> </ul>
Preparação suficiente Necessidade de avaliação para melhorar os professores e a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporcionar mentores a professores iniciantes</li> <li>▪ Coaching (treinamento) de colegas</li> <li>▪ Proporcionar professores assessores</li> <li>▪ Implementar práticas de inovação</li> <li>▪ Supervisão clínica</li> </ul>

FONTE: García (1998).

Parece-nos claro, então, que qualquer projeto de formação de professores, seja formação inicial ou formação continuada em serviço, implica em diagnósticos dessa natureza visando atender especificamente às necessidades do futuro professor ou professor e da escola, ambiente privilegiado de desenvolvimento da ação docente.

Este princípio aplica-se à formação de professores para qualquer nível de ensino, mas em especial para formação de professores para Educação Básica, espaço no qual florescem queixas e críticas à qualidade dos profissionais formados.

Mesmo depois da regulamentação (LDB 9394/96), a formação de profissionais para a Educação Básica configura-se como grave problema a ser enfrentado.

#### **4 POSSIBILIDADES E ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Para se criar uma atmosfera favorável para a formação de professores para Educação Básica, cremos ser de fundamental importância assegurar os seguintes princípios e espaços:



1.º Cooperação docente - a ausência de um espírito coletivo no espaço de atuação docente faz do futuro professor ou do professor em exercício um refém de suas decisões individuais. A falta de colaboração e solidariedade profissional entre professores parece-nos um sério obstáculo a ser ultrapassado. Assim, entendemos que o ambiente escolar, tanto de formação como de atuação docente deve favorecer os processos integrativos de colaboração docente. Além disso, o espaço sindical nos parece bastante interessante, uma vez que pode constituir-se também em espaço de formação. Não só como espaço de formação política, mas, também, como local de desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Almeida (1999, p. 49)

Os sindicatos têm contribuído com a formação de professores na medida em que têm se preocupado em discutir uma gama de questões que contribuem para clarear o contexto e o significado da sua atuação profissional. Nas instâncias sindicais, um expressivo número de professores tem se posto a refletir sobre o que estão fazendo em seu trabalho educacional perguntando-se: como tem sido nossa postura de educadores? Temos clareza e segurança das opções que fazemos? Criamos ou repetimos rotinas educacionais?

Assegurar o espaço sindical para além das lutas políticas e salariais da categoria docente abre uma alternativa de formação muito importante para construção da profissionalidade docente.

2.º Construção da identidade profissional - a construção da identidade profissional deve abranger três aspectos básicos: o aspecto pessoal, ou seja, a valorização dos desejos, interesses, expectativas e motivações pessoais do futuro professor ou professor em exercício; o aspecto da organização do local de trabalho, ou seja, as formas de inserção e de atuação do profissional docente no espaço escolar, bem como o entendimento da dinâmica da instituição escolar; e o aspecto social, ou seja, clareza sobre os interesses dos grupos sociais que frequentam e usufruem da escola. A combinação destes três aspectos pode assegurar mais consistência na formação dos professores e na construção de sua identidade profissional, questão fundamental para o exercício profissional docente competente.

## **5 POR UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

O que nos interessa, a título de conclusão, analisando os argumentos apresentados sobre formação de professores, é saber que tipo de repercussão isso pode ter na formação do profissional da Educação Básica. Tal problema pode ser esclarecido a partir da crítica geral que se faz à formação do professor atualmente.

Evidentemente que não podemos tomar como verdade acabada que um conjunto de medidas tomadas a partir das instâncias de formação de professores pode resolver o problema. Precisamos considerar que este é um problema complexo que pode ser analisado a partir de vários pontos de vistas e que as soluções precisam ser negociadas a partir dessa constatação.

Do ponto de vista de alguns estudiosos e administradores escolares, o problema pode ser analisado a partir da perspectiva de que o processo organizacional da escola deve ser revisto no sentido de abrir espaços mais adequados para formação inicial e formação em serviço, possibilitando ao futuro professor ou em formação readequar suas condições profissionais às novas necessidades sociais.

Do ponto de vista dos governantes, trata-se de um problema de gerenciamento da rede pública de ensino que precisa estar adequada à demanda, ou seja, racionalizada de acordo com o número de alunos a serem atendidos, o custo per capita e a disponibilidade orçamentária do agente financiador (no caso em análise, as prefeituras).

Do ponto de vista das organizações sindicais e dos professores, a questão refere-se às condições de trabalho como salários, planos de carreira, espaços de capacitação na própria jornada de trabalho, garantia de concursos públicos, autonomia didático-pedagógica, etc.

Como se vê, a questão é deveras complexa e exige que haja uma articulação considerando-se a formação inicial, a formação continuada em serviço e as formas de acesso à profissão. Tal articulação só será possível se conseguirmos garantir os seguintes pontos:

- ♣ Assegurar a integração entre formação inicial e continuada dos professores;
- ♣ Valorizar o trabalho coletivo como instância para superação de problemas do cotidiano escolar;
- ♣ Resgate da identidade docente e condições dignas de trabalho (desenvolvimento profissional);
- ♣ Respeitar os aspectos contextuais dos futuros docentes e docentes em serviço (desenvolvimento pessoal);
- ♣ Fortalecer a atuação político-sindical e educacional dos professores assegurando o sindicato como espaço de formação.

Nas páginas anteriores lançamos um olhar sobre as dimensões que consideramos relevantes para a discussão sobre a formação dos profissionais da Educação Básica, que podem perfeitamente ser estendidas a professores de outros níveis de ensino.

Mas isso já é uma outra conversa. Vimos, também, que as questões de natureza política que envolvem o tema estão intrinsecamente ligadas às questões de natureza institucional.

Portanto, a esta altura de nossas reflexões não causaria estranheza afirmar que a principal alternativa para revertermos o quadro atual seria investir fortemente na formação inicial desses docentes e assegurar que essa formação torne-se permanente ao longo das diversas etapas da vida profissional do professor.

GOMES, A. A. Professional formation and construction of the identity from the professional of the education. *Educação em Revista* (Marília), n. 4, p.65-82, 2005.

**ABSTRACT:** the present article has as proposal contemplates about the professional's of the Basic Education formation. Considering that this is a complex problem, we proposed the analysis starting from several points of views. Of the specialists' point of view and school administrators, the problem can be analyzed starting from the perspective that the organizational process of the school should be reviewed in the sense of opening more appropriate spaces for initial formation and formation in service making possible to the future or in formation, to reorganize their professional conditions to the new social needs. Of the rulers' point of view, it is treated of a problem of administration of the public net of teaching that needs to be adapted to the demand, in other words, rationalized in agreement with the number of students to be assisted, the cost per captures and the budget readiness of the agent backer (in the case in analysis, the city halls).Of the point of view of the syndical organizations and of the teachers, the subject refers to the work conditions as wages; career plans, training spaces in the own workday, warranty of public contests, didactic-pedagogic autonomy, etc. As we can see, the subject is really complex and it demands that there is an articulation being considered the initial formation, the continuous formation in service and the access forms to the profession.

**KEYWORDS:** teachers' formation; basic education; initial formation; continuous formation.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. D. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. 300 p. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Educação/USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Relatório-síntese do Provão - INEP/MEC*, 2002. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 26 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 9*, 2001. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Relatório-síntese do Provão - INEP/MEC*, 2001. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 5.374/70. Disponível sobre as Bases da Educação Nacional. dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do adolescente: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.*

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil:* promulgada em 5 de Outubro de 1988.

DURKHEIM, E. *Sociologia, educação e moral.* Porto: RES, 1961.

\_\_\_\_\_. *Educação e Sociologia.* São Paulo: Melhoramentos/FENAME. 1978.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1998.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LOPES, A. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels.* São Paulo: Cortez, 1990.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, n. 5, p. 11-20, 1999.

RODRIGUES, A., ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores.* Porto: Porto Editora, 1993.

SOYSAL, Y. N., STRANG, D. Construction of the first mass education systems in Nineteenth-century Europe. *Sociology of education*, n. 62, p. 277-288, 1989.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.* São Paulo: PUC, 1998. p.173-192.

#### DOCUMENTOS CONSULTADOS

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 133, 2001.* Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 28, 2001.* Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 9, 2001.* Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB n.º 2, 19 de Abril de 1999.* Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.º 1, 30 de setembro de 1999.* Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores.*1999. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

ESTRELA, M. T., MADUREIRA, I. & LEITE, T. Processos de identificação de necessidades - uma reflexão. *Revista de Educação*, Lisboa. n. 1, p. 29-47, 1999.