

EIXO 2: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE FORMAÇÃO E GESTÃO
ESCOLAR

**TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA:
FOCO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RN**

Fabiana Erica de Brito¹
UFRN- fabi.ericahotmail.com
Alda Maria Duarte Araújo Castro²
UFRN- alda@ufrnet.br

RESUMO

O artigo objetiva a partir da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” realizada, em 2009/2010 discutir a formação docente da educação básica no RN. As mudanças no setor econômico advindas do neoliberalismo visam atender às demandas do sistema capitalista. Apresentamos: a) nível de escolaridade dos docentes; b) a instituição formadora; c) participação em cursos. As ações no campo da formação continuada não chegaram a se constituir a longo prazo no RN. Conclui-se que nos dias atuais a formação docente proporciona novos conhecimentos e competências para a realização de um trabalho mais efetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Reestruturação produtiva; Educação Básica; Formação docente

Com as mudanças ocorridas no setor econômico advindas de uma lógica neoliberal novas formas de gestão, regulação e regimes de trabalho, passam a ser implementadas no sentido de atender às novas demandas do sistema capitalista. Nesse sentido, o trabalho em geral é influenciado pelas mudanças que ocorrem na sociedade e passam a assumir características como a flexibilidade, precarização, intensificação com repercussões em todos os campos.

Ao relacionar a totalidade das mudanças ocorridas na sociedade, com o trabalho docente, partimos do pressuposto que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. Deve-se considerar que o trabalho docente embora não produza mercadorias a sua lógica organizativa reproduz as condições de trabalho no sistema capitalista em um determinado momento histórico. No atual momento, o trabalho docente é reestruturado tomando como base as transformações do mundo do trabalho, assim qualquer estudo sobre a temática deve tomar como parâmetro as condições objetivas que determinam a sua forma de constituir-se enquanto trabalho.

Assim, o presente trabalho está estruturado em três momentos, o primeiro discute transformações no mundo do trabalho, a reestruturação produtiva e suas implicações para o trabalho docente, o segundo analisa a política de formação docente e o terceiro apresenta aspectos referentes à formação docente no RN considerando: a) nível de escolaridade dos docentes do RN; b) instituição que foi formado; c) participação em cursos de formação continuada no último ano. Por fim, o texto apresenta algumas considerações sobre o trabalho a formação docente dos professores da educação básica no RN

1.Reestruturação produtiva e suas repercussões no trabalho docente

As mudanças ocorridas nos modos de produção e as exigências postas pelo capitalismo fizeram modificar os sentidos do trabalho. As mudanças começaram a se intensificar principalmente com a Revolução Industrial que ocorreu na Europa nos séculos XVIII e XIX, a revolução científica e o desenvolvimento do capitalismo, novos valores surgiram e o mundo passou a viver constantes transformações e progressos os quais ocasionaram o surgimento de novos modelos de organização do trabalho.

Da organização artesanal do trabalho, na qual a separação entre a concepção praticamente não existia, passou-se para uma organização manufatureira do trabalho e desta para uma especialização sempre crescente da força de trabalho, que aos poucos iam se submetendo ao trabalho parcelado, fragmentado da fábrica, tornando-se alienado de todo o processo de trabalho.

No sistema capitalista, a procura pela garantia de lucros e de manutenção do sistema de modo a garantir vantagens do capital é uma constante. Dessa forma, quando um modelo de organização não atende mais as exigências do capital, logo se buscam alternativas de superação, fazendo necessária uma reestruturação produtiva, ou seja, uma nova forma de organização da produção de modo que venha prevalecer a acumulação de capital.

Essa conjuntura criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo os modelos taylorista/fordista, numa tentativa de responder a novas configurações assumidas pelas economias internacionais. Para autores como (Harvey, 2011), (Anderson, 1995), as inúmeras transformações que estão ocorrendo na esfera da produção, do mercado e do Estado fazem parte de um mesmo movimento histórico em que o capitalismo lança mão de estratégias, como o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva para sobreviver.

O processo de reestruturação produtiva objetiva o fortalecimento do capital. Os trabalhadores para continuarem inseridos no mundo do trabalho precisaria se adequar às

novas exigências, que muitas vezes os obrigavam a abrir mão de alguns direitos tornando seu trabalho cada vez mais precarizado e com indícios de intensificação.

Os avanços técnico-científicos tornam-se cada vez mais evidentes e a humanidade passa a receber, direta ou indiretamente, influência na vida econômica, social, cultural, nas relações interpessoais e na sua própria subjetividade e isso passa a ter característica de um novo tempo, agora com base na pós-modernidade e globalização econômica permeado pela ideologia neoliberal.

As novas práticas produtivas têm enfatizado a maior participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão; e, no controle da qualidade, a separação entre trabalho manual e o intelectual vem sendo sistematicamente substituída por formas mais cooperativas, flexíveis e participativas de produção. A mudança da base eletrônica para a base microeletrônica passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, próprias de serem adquiridas nas escolas, tais como: análise, síntese, criatividade, raciocínio lógico, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, necessárias para adaptação dos jovens às variações de funções que passaram a compor o mundo do trabalho. Assim, o novo profissional deve ter habilidades conceituais, lógicas e instrumentais que o conduzam ao aprendizado contínuo.

Nessa lógica, o trabalhador precisa “aprender a aprender” para acompanhar o intensivo avanço tecnológico que tem tornado obsoleto o treinamento em técnicas especializadas. Cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas. Esses são alguns dos pré-requisitos exigidos para o novo profissional. Esse quadro traz para a educação um novo desafio, uma vez que a pedagogia tradicional não consegue atender as novas demandas de educação do trabalhador e as novas bases materiais de produção.

Hoje em dia são múltiplos os papéis para os quais a escola é chamada a desempenhar. Além das suas funções normais, é chamada também a se relacionar com a comunidade, a gerir e organizar recursos e informações educativas, projetos, enfim, é ampliado seu leque de atuações. Se a escola, como organização, tem de desempenhar todas essas funções, os professores, como recursos humanos inseridos nesse contexto, são os principais agentes dessas funções. Esse fato passa a demandar uma educação de novo tipo, e um novo perfil de professor que repercute diretamente no trabalho docente resultando em sua precarização e na intensificação desse trabalho.

Segundo Oliveira (2004) o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação, para a autora

o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Essas novas exigências mudam a configuração do trabalho docente na escola. Semelhante às novas exigências do processo produtivo o professor é agora responsável por múltiplas funções que ele pode desempenhar de forma mais participativa e flexível.

As mudanças no processo de trabalho trouxeram novas exigências para os sistemas educacionais que tiveram que promover reformas para se adequar às novas exigências da sociedade capitalista. Essas reformas se iniciaram no Brasil, principalmente na década de 1990 e tiveram como marco em nível internacional a Conferência de Jontiem e os documentos dos organismos internacionais e nacionalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Com base nesses fundamentos a educação nas instituições, passou a se desenvolver com o propósito de também formar os indivíduos para a empregabilidade o que trouxe mudanças para o trabalho docente. Segundo Kuenzer e Caldas (2009) isso é perfeitamente possível uma vez que o trabalho docente “é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca”.(KUENZER; CALDAS, 2009, P. 22)

Tomando como pano de fundo as transformações ocorridas no mundo do trabalho as reformas no sistema educacionais, passaram a editar uma nova regulação das políticas educacionais. Oliveira (2004), indica como fatores de tal regulação a centralidade atribuída a administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM), como também a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. Essas novas regulações criadas para adequar o sistema educacional ao novo modo de produção têm acarretado uma reestruturação do trabalho docente e têm colocado o docente no centro das reformas educacionais e são em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola.

A regulação nas políticas educacionais no Brasil derivadas das reformas educacionais tem ocasionado uma reestruturação do trabalho docente, tendo como referência as orientações internacionais para educação que vêm sendo percebidas a partir da centralidade administrativa envolvida nos programas de reforma, dentre eles; ampliação dos exames nacionais, modelos de gestão com a participação da comunidade, entre outros. Nesse sentido entende-se que essa

nova regulação acaba por repercutir diretamente no trabalho docente, haja vista que modifica a estrutura e composição da gestão escolar e passa a demandar dos docentes o envolvimento com outro tipo de atividades que estão além da sala de aula. A lógica da escola incorpora os princípios dos programas de reforma aos quais estão direcionados os critérios de eficácia, excelência e eficiência.

Os marcos regulatórios para o trabalho docente no âmbito da reforma educacional podem ser encontrado na LEI nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e no Plano Nacional de Educação (2001-2010) e posteriormente (2011-2020), este último estabelece 20 metas e dez estratégias específicas para sua concretização, onde privilegia o desenvolvimento da educação brasileira e ressalta a necessidade de oportunidade da alfabetização de todos, independente da faixa etária ou raça.

A LDB nº 9.394/96 em seu art. 2º destaca a educação como um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, na qual deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição em vários de seus artigos³ também lembra a obrigatoriedade da educação e de seus provedores, nesse sentido, vale entendê-la como uma ação de tríplice natureza, onde se destaca o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Quanto a esse último vale ressaltar que não diz respeito a uma formação para um trabalho mecânico e sem sentido e sim uma formação para um trabalho atribuído de sentido e capaz de humanizar as estruturas sociais, econômicas e políticas.

No que se refere à ampliação das competências do trabalho docente para atingir os objetivos propostos para a educação brasileira, a LDB nº 9.394/96 em seu art.13 determina que os docentes deverão

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III. zelar pela aprendizagem dos alunos; IV. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A partir do exposto, podemos inferir que no âmbito educacional o professor desenvolve papel primordial quanto a concretização das políticas estabelecidas em favor da melhoria da educação, mas tem seu papel ampliado, passando a interferir diretamente na gestão da escola, nos conselhos escolares além das suas atividades específicas de sala de aula. À exemplo, da reestruturação produtiva na empresa, o docente passa agora a ter

múltiplas funções, um trabalho mais flexível e intensificado, provocando transformações nas suas práticas cotidianas.

2. A formação docente em foco: diretrizes e normativas

Nos dias atuais o trabalho docente é desafiado a responder a novas exigências e responsabilidades derivadas das transformações ocorridas em um mundo cada vez mais globalizado emergido por novos interesses e valores. Nesse sentido, recaem sobre os docente a responsabilização por resultados instituídos através das políticas e programas educacionais implementados principalmente a partir dos anos 90.

A formação inicial e continuada dos docentes ganha destaque principalmente pela necessidade desse profissional ter a compreensão do currículo, capacidade de domínio do conteúdo ministrado, compreensão da realidade e das transformações ocorridas nas organizações dos sistemas de ensino. No caso Brasileiro, pesquisadores da área dentre eles (SCHEIBE, 2012), detectam em pesquisas já realizadas que “o cenário da formação inicial e continuada no país deixa muito a desejar, embora nos últimos anos tenha sido alvo de políticas mais incisivas”(SCHEIBE, p.107, 2012).

A política educacional brasileira estabelecer seus objetivos e diretrizes não pode esquecer que a consecução dos mesmos está estreitamente associada com a formação que o docente deverá ter para realizar seu trabalho, como também a capacidade de associar a realidade dos alunos ao currículo. Nesse sentido a LDB nº 9.394/96 em seu art.62 aborda a necessidade desse docente ter formação em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena. Carneiro (2006) ressalta que,

para que a nova proposta de formação docente para educação básica ganhe factibilidade é necessária a adoção de políticas nacionais montadas sobre três vertentes:a) valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração) do professor de educação básica; b) Elevação de padrões de qualificação acadêmica e fortalecimento do perfil profissional do corpo docente formador; c) Recuperação da infra-estrutura físico-institucional formadora, o que supõe: recondicionamento de espaços físicos, renovação de práticas de gestão e de formas de trabalho, recursos tecnológicos inovadores e construção, em linha contínua, de alianças estratégicas, sobretudo, entre agências formadoras e sistemas de ensino; d) Estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação continuada, ancorados em um sistema de avaliação periódica e de certificação de cursos, diplomas e competências de professores (CARNEIRO, 2006,p.166).

A preocupação com a formação docente⁴ torna-se coerente a partir do momento que se pretender alcançar um nível satisfatório de ensino com qualidade, fato tão ressaltado nos

documentos orientadores da educação brasileira. Porém a obtenção do título de licenciatura, não deve ser visto como o término de uma formação e sim o começo, onde deve progredir a partir de novos cursos atrelados a área de formação inicial. Tal preocupação se dar em função desses profissionais ter o esclarecimento de que deverão no exercício de sua profissão incumbir-se de várias atividades as quais exige um nível de formação.

Quanto á Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica oficializada através do decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, dispõe dos princípios que devem pautar a formação dos professores para atuarem na educação básica. Apresenta a formação dos professores nas etapas da educação básica como um compromisso público, enredado com um projeto social, político e ético contribuindo assim para uma nação democrática envolvida pela articulação entre formação inicial e continuada entendida como um percurso necessário.

O DECRETO nº 6.755 ressalta a importância de uma política de formação docente, no seu art.3º do inciso VI e destaca a necessidade de ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública principalmente os que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial (BRASIL, 2009); isto leva a crer também a necessidade da oferta de formação continuada atrelada à valorização docente. Uma política de formação docente implica em uma responsabilidade com a qualidade e oferta de formação profissional, possibilitando ao docente sentir-se capaz de intervir no processo de ensino aprendizagem de forma significativa e competente.

A partir da política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é que é implantado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que tem como objetivo oferecer a formação exigida pela LDB aos professores em exercício na rede pública de educação básica. Os cursos oferecidos são: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para os que são graduados e não licenciados. Tal formação implica na realização da ação docente com maior capacitação para lidar com a necessidade dos alunos e com a matéria ministrada em função de aplicação de métodos de ensino. Nesse sentido contribuirá para a efetivação de uma prática mais coerente com a realidade dos alunos e mediadora da aprendizagem.

Tal política vem atender as exigências já postas na LDB no Art. 62 que destaca a importância da formação de docentes para atuar na educação básica. No entanto, Braz (2009) ressalta que as políticas públicas no campo da educação não vêm considerando a concepção da formação docente na perspectiva da profissionalização, construída nos últimos 30 anos, pois desconsidera aspectos importantes para a valorização docente como salários, condições

de trabalho. A política adotada em âmbito nacional está atrelada à desvalorização docente decorrente de baixos salários, condições precárias de trabalho entre outros gerando situações de desestímulo com a carreira docente.

3. O trabalho docente na educação básica no RN: dimensões da formação inicial e continuada

Nas últimas décadas do século passado a educação tem despontado como tema central nas agendas oficiais dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, tendo como principal fator as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea que passaram a exigir um sistema educativo mais eficiente e produtivo, capaz de formar os recursos humanos mais qualificados, dinâmicos e criativos para acompanhar com maior rapidez essas transformações. Como o principal agente na condução dos processos educativos, o professor passou a ser considerado em grande parte o responsável pelo sucesso da escola, e, portanto, precisa estar se atualizando permanentemente para responder às demandas do capital em um mundo em constante transformação.

Segundo Estrela (2003), em análise de um relatório de 1978, a OMC já reconhecia que nas políticas educacionais dos países desenvolvidos deveria ser atribuído à formação dos professores um alto grau de prioridade, uma vez que ela era uma das condições de eficácia das reformas e das inovações requeridas pelas transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas.

Os organismos internacionais para ajustar a formação de professores aos novos requerimentos do mercado passaram a disseminar no continente latino-americano diretrizes que mudaram a configuração da formação que vinha sendo implantada nesses países. Para a formação inicial passou a defender um modelo mais pragmático, com o aproveitamento das experiências anteriores dos professores e de curta duração. Para a formação continuada, essa passa a ser uma exigência a todos os profissionais da educação e a defesa é que a mesma deve ser realizada em serviço, de forma instrumental, voltada para a prática e preferencialmente, com o uso dos recursos da educação à distância.

Entendendo que a formação inicial e continuada é relevante para qualquer trabalhador inserido em um mundo cada vez mais globalizado, e como o trabalho docente não deve ser analisado fora desse contexto, apresentaremos os dados da pesquisa intitulada Trabalho docente na educação básica no Brasil⁵ com o objetivo de apresentar aspectos da formação docente.

Na pesquisa realizada no Rio Grande do Norte procurou-se saber o nível de escolaridade dos docentes; qual tipo de instituição foi formado e por fim a frequência de cursos de formação continuada realizados no último ano. Assim, em relação ao nível de escolaridade dos docentes entrevistados no RN podemos destacar:

Quadro 1. Distribuição dos entrevistados segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Frequência	(%)
Fundamental incompleto	1	0,1%
Fundamental completo	1	0,1%
Ensino médio incompleto	1	0,1%
Ensino médio completo	113	11,8%
Graduação	478	50,0%
Pós-graduação	357	37,3%
NR	5	0,5%
Total	951	100,0%

Fonte: Gestrado/UFGM, 2010.

Os dados mostram que 50% dos docentes participantes da pesquisa possuem graduação e 37,3% possuem pós-graduação, esse é uma dado bastante significativo, pois se somarmos os dois percentuais, podemos concluir que na educação básica no Rio Grande do Norte, 87,3% dos docente possuem a qualificação instituída pela LDB. Esse fato é relevante considerando que a formação realizada habilita os docentes a desenvolver uma prática mais eficiente e baseada em conhecimentos científicos que devem ter sido adquirido ao longo dos cursos.

No entanto, ainda existe um número significativo de professores que possuem apenas o ensino médio completo 11,8%, ensino médio incompleto 0,1%, fundamental completo 0,1% e fundamental incompleto 0,1%. Agrupando o percentual de entrevistados que não possuem graduação chegam a 12,1%. Este último dado pode evidenciar que ainda existe uma parcela de docentes que ainda não foram contemplados com as políticas de formação docente.

Este dado é preocupante haja vista que para exercer a função de professor da educação básica o profissional deve ter pelo menos o requisito mínimo que é da graduação conforme está previsto na LDB nº 9.394/96 no seu art. 62 que trata da formação de docentes, segundo a LDB, esta formação deverá se dar “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

A necessidade da formação dos professores, em nível superior, para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental nos remete a mudanças de paradigmas dentro da realidade educacional e pode ser considerado um avanço. No entanto, ao admitir a modalidade normal como possibilidade de formação para as séries iniciais de ensino evidencia um retrocesso e nega aos professores uma formação mais consistente necessária à uma educação de qualidade.

O Quadro 2 permite analisar a instituição responsável pela formação de professores no Estado do Rio Grande do Norte

Quadro 2. Distribuição dos entrevistados segundo a instituição em que é formado

Instituição	Frequência	(%)
Pública Federal	414	43,3%
Particular	237	24,8%
Pública Estadual	182	19,0%
Não se aplica	120	12,6%
Pública Municipal	1	0,1%
Confessional/Comunitária/Filantrópica	1	0,1%
Outros	1	0,1%
Total	956	100,0%

Fonte: Gestrado/UFMG, 2010.

É importante a análise da instituição que oferece a formação uma vez que com a aprovação da LDB houve uma grande flexibilização dos processos formativos e uma grande diversidade institucional, permitindo que a formação seja realizada em Universidades, Institutos, Centros Universitários e Faculdades. Essa classificação, conforme nos diz (GRINSPUN, 1999), reveste a Lei nº 9.394/96 de um caráter inovador, dado que permitirá maior flexibilidade de estudos a serem oferecidos aos profissionais da educação. As diversificações oferecem, sem dúvida, uma maior possibilidade aos professores para a realização de cursos nos diversos IES, levando em consideração o difícil acesso que a maioria da população tem em fazer um curso de nível superior nas universidades.

No Rio Grande do Norte, é possível observar pela análise dos dados que a formação de professores é realizada preponderantemente em três tipos de instituições: a pública federal, responsável pela formação de 43,3% docentes, as instituições particulares com 24,8% e a pública estadual responsável por 19,0%. Portanto, a universidade federal é a instituição que responde pela maioria dos processos formativos. Somando com o percentual da Universidade estadual verificamos um percentual de 62,3% dos professores formados em universidades

públicas. Esse dado é importante, porque diferente da tendência nacional, e das diretrizes trazidas pela política educacional para a formação de professores, de cursos mais aligeirados e a distância, no RN as universidades públicas são as grande responsáveis pela formação de professores da educação básica.

Ainda se registra um percentual de 12,6% dos entrevistados que respondeu que a pergunta não se aplica ou seja não possuem graduação, 0,1% em instituição pública Municipal, 0,1% em instituição confessional/Comunitária/Filantrópica, 0,1% respondeu ter obtido a formação em outro tipo de instituição.

No que se refere à formação continuada, o quadro 3 permite analisar a participação dos professores da educação em capacitação de curta duração como congressos, seminários colóquios.

Quadro 3. Participação em atividades, tarefas ou cursos de formação continuada no último ano

Congressos, seminários e colóquios de educação		
Respostas	Frequência	(%)
Não	398	41,6
Sim	558	58,4
Não se aplica	-	-
Total	956	100,0

Fonte: Gestrado/UFMG, 2010.

Em relação aos entrevistados que participaram de cursos de formação continuada no último ano os dados mostram que 58,4% participaram de formação continuada, esse dado é muito significativo, pois indica que há uma preocupação da maioria dos professores em se atualizar, buscar novos conhecimentos. Apesar de alguns autores criticarem esse tipo de formação, pelo o pouco espaço de tempo em que são trabalhados conteúdos significativos, não permitindo o aprofundamento das discussões, pois a massificação e o grande volume de informações transmitidas não dão condições de reflexão e discussão para um melhor entendimento por parte dos professores.

Sendo assim, esse tipo de formação não oferece aos professores subsídios teóricos para reformular sua prática, não permite a possibilidade de uma maior participação no sentido de debater os problemas oriundo do seu cotidiano nem tão pouco um aprofundamento, atualização, ampliação e aprendizagem de novos conhecimentos.

Registramos também que 41,6% dos professores, não participaram de nenhuma formação em congressos, seminários colóquios, em um mundo dinâmico e de grandes transformações, o conhecimento necessita sempre de atualização, e o fato de o professor não ter possibilidades de participar desse tipo de formação é muito preocupante. Entendemos que a formação continuada deve ser um direito de todos os professores e não somente de alguns. Essa situação se agrava se considerarmos as várias áreas do conhecimento e as diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica e que precisa estar constantemente atualizadas.

Os dados mostram ainda um percentual muito pequeno de professores que tem participado de processos de formação continuada, muito embora, a necessidade desse tipo de formação ser entendida, atualmente, como elemento central para a melhoria da qualidade do ensino e como uma das estratégias responsável pelo desenvolvimento da profissionalização docente. No entanto, a sua implementação tem sido um desafio para os sistemas de ensino que têm utilizado diversos modelos para a formação dos profissionais já atuantes na rede.

Considerações finais

Analisar dimensões do trabalho e da formação docente na contemporaneidade levando em consideração o contexto da reestruturação produtiva e das reformas educacionais, é desafiador, pois ao mesmo tempo em que se exige um novo conhecimento e competências para a realização de um trabalho efetivo na escola, há um grande número de docentes a margem do processo de formação inicial e continuada. Evidencia-se que há indícios de uma política de formação docente sendo efetivada através de diversos programas, muito embora não esteja ainda atendendo a maioria dos docentes. Nesse sentido, entendemos que para uma educação de qualidade é necessário também docentes continuamente qualificados, isto porque vivenciamos uma época de crescimento das informações influenciadas pelo avanço tecnológico .

Os dados da pesquisa Trabalho docente na Educação Básica em escolas do Rio Grande do Norte destacados neste trabalho, evidenciam que a formação inicial dos docente na educação básica é realizada na sua maioria no âmbito das universidades públicas o que remete a um curso de boa qualidade, realizado presencialmente e sobre o controle avaliativo do MEC.

No que se refere à formação continuada, necessária para a realização de um trabalho mais eficiente e com conteúdos mais atualizados, registra-se que uma parcela significativa de docentes não participaram de cursos de formação continuada nos últimos anos. Esse é uma

aspecto contraditório das políticas educacionais que ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade do professor no sucesso da escola, não permite a atualização dos seus profissionais, ou seja, embora nos dias atuais seja exigido um profissional cada vez mais capacitado, no ambiente escolar esse processo ainda ocorre devagar no RN.

Quanto às ações desenvolvidas no campo da formação continuada de professores, as análises indicam que as mesmas não chegaram a se constituir em atividades sistematizadas ao longo prazo e que tivesse uma continuidade. Na sua maioria foram realizadas em forma de seminário, cursos de pequena duração, palestras muito mais de cunho informativo, essa forma de formar os professores apesar de apresentar aspectos positivo por possibilitar o acesso à informação não se revestem na melhoria da qualidade da educação básica, pois constituem-se em ações fragmentadas, pontuais. Essa formação de um modo geral, acaba sendo realizada sem uma sólida base teórica, visando apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande Norte

³ Ver na Constituição Federal arts. 203, I, 227, 205, 229)

⁴ A lei de nº 9.394/96 em seu art. 61 trata dos profissionais da educação, onde aborda o que deve ser levado em consideração no processo de formação desses profissionais. Ver também art. 63 da referida lei.

⁵ Os dados estatísticos objetos dessa análise são oriundas da pesquisa "Trabalho docente na educação básica no Brasil", realizada, em 2009/2010, por iniciativa da REDE GESTRADO, em sete estados brasileiros (MG, PA, RN, GO, ES, PR, SC). O Estado do Rio Grande do Norte, foi um dos participantes da pesquisa. Para a amostra foram selecionados os seguintes municípios: Natal com 669 entrevistados; Macaíba com 111 entrevistados, Currais Novos com 98, Ceará-Mirim com 60 e Canguaretama com 18 docentes entrevistados. No geral foram entrevistados 956 docentes, distribuídos da seguinte forma 558 docentes da rede municipal, 373 da rede estadual e 25 docentes da rede conveniada.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/balanconeolib.html>. Acesso 01 de Set. 2011.

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 12ª ed. Petrópolis, Rj:Vozes, 2006

GRINSPUN, Mírian P.Sabrosa Zippin. **Subjetividade, contemporaneidade e educação : a contribuição da psicologia da educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2036t.PDF> . Acesso: 03 Fev. 2013

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Mª Stela Gonçalves. 21 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In. FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Mª Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n.89, 2004.v.25

SCHEIBE, Leda. A política Nacional de Formação de Professores no Brasil. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; ESCOLBAR, Ronaldo Garnelo (orgs.). **Educación y trabajo docente em el nuevo escenario Latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento**. Peru: Universidad de Ciências y Humanidades Fondo Editorial, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso: 25 agosto 2012.