

PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BASE SÓLIDA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO

MARIA ALICE MELO

Introdução

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a relação entre os Programas Especiais de Formação de Professores dos Sistemas Público de Ensino (municipal e estadual) e as possíveis mudanças na organização do trabalho pedagógico nas escolas desses sistemas, após o processo de formação. Decorre da pesquisa em andamento "Os Programas Especiais de Graduação para Professores da Educação Básica – PROEB e PROCAD: uma análise em municípios maranhenses". Toma como referência, por um lado, estudos com enfoques orientados, predominantemente, para uma compreensão da formação pautada em saberes e competências e, por outro, estudos que têm na formação teórica e epistemológica sólida no campo da educação a base dos processos formativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – determina no Art. 62 que a formação de docentes para atuarem na educação básica seja feita em nível superior. No estado do Maranhão, cerca de 92,5% dos docentes do ensino fundamental (5ª à 8ª série) do sistema público não possuem este nível de formação. Pautadas nessa realidade, principalmente, e, também no dispositivo legal, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) mantêm em municípios maranhenses, desde a década de 1990, cursos especiais de graduação de licenciatura plena destinados a professores que atuam no sistema público de ensino.

A implantação desses cursos pela UEMA já ocorreria desde o ano de 1993, antecedendo, portanto, as determinações da LDB. Observe-se que as orientações da política educacional que se vêm delineando desde a década de 1980, põem em relevo o professor da educação básica, sua formação e, nesse contexto, a profissionalização do docente des-

se nível de ensino. Admite-se, portanto, que tais orientações estimularam as instituições envolvidas para a celebração de convênios com prefeituras municipais para ministrar cursos de graduação, tendo como objetivo elevar a qualificação dos professores dos sistemas públicos de ensino.

Essas iniciativas educativas centradas na formação de professores constituem objeto de investigação do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Avaliação, que faz parte da linha de pesquisa Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA/Mestrado em Educação.

Um outro elemento impulsionador do grupo de pesquisa para analisar os resultados dessa formação no desempenho dos professores foram os resultados da avaliação da escola pública do Maranhão, em que 61% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental aparecem não dominando a leitura e os fundamentos matemáticos.

Diante dessas constatações, o Mestrado em Educação, através dos grupos de pesquisa, busca realizar a sua função social, que é, entre outras, a de produzir e socializar sistematicamente conhecimentos científicos na área da educação, voltados, prioritariamente, para questões educacionais da região e do Brasil.

Com essa finalidade o Grupo vem realizando estudos e pesquisas no âmbito da avaliação de políticas públicas na área da educação, tendo como foco questões curriculares e formação de professores e suas conseqüentes relações com as práticas pedagógicas. A meta é a de ampliar o conhecimento sistematizado sobre políticas educacionais centrado nessas temáticas, bem como subsidiar ações governamentais no redimensionamento das políticas empreendidas.

No desenvolvimento dos estudos o grupo de pesquisa articula-se, no âmbito interno da UFMA, com o grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente (também do Mestrado em Educação) e, em início de articulação, com o Grupo Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza – GAEP – (do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas). As articulações externas se dão com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, como parte dos intercâmbios interinstitucionais do Programa de Qualificação Institucional – PQI/CAPES.

A pesquisa "Os Programas Especiais de Graduação para Professores da Educação Básica – PROEB e PROCAD: uma análise em municípios maranhenses" insere-se no conjunto das articulações entre os grupos de pesquisa mencionados. Ela se inscreve nas orientações mais atuais sobre a formação docente centrada na profissionalização do professor. Tais orientações levam em conta os saberes, as competências, o "saber-fazer" desse profissional na busca da elevação do seu status como categoria profissional. Convém esclarecer que o grupo de pesquisa reconhece que em determinados contextos sociais a formação de professores carece de consistência, o que tem repercussões negativas sobre a prática pedagógica. E se os resultados deixam a desejar, a pesquisa se apoia no suposto de que tudo isso se relaciona com as políticas empreendidas, às formas institucionais de tratamento da profissão docente, aos contextos de exercício da profissão e, também, ao como e o que pensam os professores sobre o seu trabalho. A equipe de pesquisa entende que os resultados educacionais não são da inteira responsabilidade dos professores, mas de um complexo conjunto de condições. Por isso, ao centrarem a atenção sobre os resultados da formação docente realizada pelo PROEB e pelo PROCAD, os estudos contemplam outras dimensões, como o próprio processo formativo e as condições que o determinam.

O recorte temporal da pesquisa vai do ano de 1998 ao de 2002, que corresponde ao período de conclusão de turmas dos formados pelos dois Programas, nos municípios de Buriticupu e Alto Alegre do Pindaré (áreas de atuação do PROEB) e nos municípios de Rosário e Itapecuru (áreas de atuação do PROCAD). Os cursos selecionados foram os de Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Biológicas.

Recuperando Estudos Sobre a Formação de Professores

A criação de cursos especiais de formação de professores implementados por universidades públicas e outras instituições de ensino superior desde os anos 90, faz parte de um movimento mais amplo de profissionalização do trabalho docente. Este tema tem alimentado o debate atual sobre formação de professores, tem dividido a opinião dos

educadores sobre a concepção e prática do que seja a profissionalização docente (RAMALHO, 2003; FREITAS, 2002; BRZEZINSKI et. al. 2002; TARDIF e RAYMOND, 2000; KUENZER, 1998) e é central, hoje, nas políticas empreendidas nessa direção.

O campo da formação do professor bem como dos saberes desse profissional constitui-se em objeto de investigação em países da América Latina e em países capitalistas avançados. Estudos sobre esse movimento da pesquisa educacional voltados para o ensino e para a formação do professor (THERRIEN et. al., 2001) assinalam que nas décadas de 1940 e 1950 a centralidade é o aluno, analisado à luz de enfoques psicológicos e psicopedagógicos, cuja matriz teórica é o behaviorismo. Nessa matriz teórica o professor assume, naquele momento e nas pesquisas, um papel coadjuvante reduzido ao estudo do seu comportamento e como este influencia a aprendizagem dos alunos. Orientação que predomina, sobretudo, nos Estados Unidos e em países europeus e que persistem nas pesquisas nas duas décadas seguintes. Um fato novo, porém, assinala o período: surgem as primeiras “sínteses críticas” sobre a debilidade da pesquisa sobre o ensino e toma vulto a necessidade de as pesquisas contemplarem essa questão.

Cumprir registrar que nas décadas em questão – 1960 e 1970 – o pensamento tecnicista, ao qual o behaviorismo se articula, marcou profundamente as políticas de formação do professor com repercussões vigorosas sobre os componentes curriculares dos cursos formadores.

Brzezinski (2002) analisa o processo de proletarianização dos professores, típico de sociedades capitalistas, decorrente da gradativa “perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto do seu trabalho e da organização da sua atividade” (Id. Ibid, 2002, p.12). Segundo a análise, o transplante do modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica para o campo educacional alijou os professores das funções de planejamento, avaliação e da própria concepção da prática pedagógica. Tais obstáculos à profissionalização do professor tiveram respaldo, no Brasil, na legislação educacional. A lei nº 5540/68 (reforma universitária) teve efeito nefasto ao separar a formação específica da formação pedagógica, e a Lei nº 5692/71 (reforma

do ensino de 1º e 2º graus) descaracterizou a escola normal como espaço tradicional da formação. Ainda na trilha dessas argumentações, a autora afirma a relação da proletarização dos professores com a sua autodefinição ("tomada de consciência") como categoria profissional.

Essa "tomada de consciência" assume, nas décadas de 1980 e 1990, a característica de respostas afirmativas às pressões das décadas precedentes, notadamente nos Estados Unidos, com o movimento de profissionalização do ensino que se expressa no meio universitário, principalmente. Esse movimento profissionalizante tem com meta garantir a legitimidade e a eficácia da ação docente através da constituição de um corpo de conhecimento respaldado na pesquisa, que passa a validar as ações do professor no seu lidar cotidiano.

Os anos 90 constituem-se em um marco significativo na definição da tendência atual da formação de professores. É a partir daí que se incrementam as pesquisas sobre a profissionalização do trabalho docente e que se implementam importantes reformas nesse campo, em países da Europa, América do Norte e da América Latina (NOVOA, 1995; NUNES, 1996; LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999). Relevantes estudos desenvolvem-se no campo da formação e da profissão docente (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 2001; THERRIEN e DAMASCENO, 1993) com enfoques orientados, predominantemente, para a compreensão de que a formação docente deve pautar-se em saberes e competências que são transmitidos pelas instituições formadoras.

As orientações internacionais que presidem a formação de professores repercutem no Brasil e se traduzem na implementação de políticas educacionais que, no discurso, concebem o docente como um profissional que, entre outros requisitos há que dominar certas competências e saberes.

Sob tal orientação as políticas educacionais no Brasil tomam as questões curriculares como um dos aspectos mais importantes das reformas educacionais empreendidas, sobretudo a partir da década de 1990. Torna-se central, portanto, a discussão curricular no interior das reformas em curso, mormente no que se refere à educação básica (veja-se, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes curriculares do ensino médio articuladas à reforma da educação profissional). A ênfase então é dada ao ideário da

flexibilidade curricular e da sintonia com a vida e com a empregabilidade. É a mesma tônica das reformas na educação superior, que se consubstanciam na LDB (Lei nº 9.394/96) e que depositam na flexibilidade e na avaliação os eixos norteadores da reconfiguração desse nível de ensino.

Os Cursos Especiais de Formação de Professores: PROEB e PROCAD

Como vimos analisando neste texto, a profissionalização do trabalho docente passa a ser, desde os anos 90, a tônica das políticas educacionais que tomam a formação do professor como eixo. Nesse cenário ganham maior visibilidade as instituições formadoras para o exercício da docência para fazer frente à crescente demanda de preparar esse profissional. As análises indicam que a instituição que educa deve ultrapassar a obsoleta condição de reprodutora do conhecimento dominante e ir mais além, para compreender o mundo na sua complexidade, para que possa “revelar um modo institucional de conhecer”.

As reformas educativas no Brasil, a partir dessa década, advindas do embate de forças políticas e sociais, encaminham-se para responder àquela demanda. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – determina no Art. 62 a formação em nível superior para docentes que irão atuar na educação básica, admitindo como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal. Ainda, a LDB instituiu a chamada Década da Educação que teria vigência até o ano de 2007, data limite para que somente fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Art. 87, § 4º das Disposições Transitórias). Este parágrafo foi revogado pelo atual governo federal.

Os estudos sobre os docentes portadores de licenciatura plena, disponíveis no Centro de Documentação e Informação da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – CEDIN – em 1992, revelam a existência, nesse Estado, de altos índices de professores sem formação em nível superior para o atendimento dos alunos da 5ª à 8ª série (92,5%) e de alunos do Ensino Médio (34,7%).

Essa situação impulsionou o Governo do Estado, através da Secretaria Estadual de Educação, a instituir em 1993, o Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão – PROCAD – em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e prefeituras municipais, portanto antes que fosse promulgada a Lei nº 9.394/96 – LDB.

No contexto das reformas educativas empreendidas na década de 1990, a Universidade Federal do Maranhão – UFMA – firmou convênio, em 1998, com prefeituras de alguns municípios maranhenses, tendo sido criado, a partir daí, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB.

Ambos os Programas objetivam oferecer cursos de licenciatura plena nos municípios conveniados para professores dos sistemas municipais de educação e do sistema estadual, neste caso quando houvesse professores da rede estadual participantes dos Programas.

Se analisados sob o ponto de vista do perfil educacional da população do estado do Maranhão, a implantação dos Programas já encontraria aí a sua justificativa. O contexto educacional deste Estado configura-se, em termos quantitativos, da seguinte forma: no final dos anos 90 havia 1.317.858 pessoas acima de 10 anos com menos de 1 ano de escolaridade (representando 25,7% do total da população); 2.734.598 pessoas com até 4 anos de escolaridade (representando 69,4% da população); 166.212 pessoas com até 8 anos de escolaridade (representando 4,2% da população); e na zona rural, 912.601 pessoas sem instrução e com menos de 1 ano de estudo (representando 41,6% da população dessa zona), segundo a Gerência de Desenvolvimento Humano – GDH – hoje Secretaria Estadual de Educação.

Embora os dois Programas persigam o mesmo objetivo – formar professores dos sistemas públicos municipais ou estaduais – estruturam-se diferentemente um do outro. O PROCAD funciona em período de férias escolares e admite em seu corpo docente professores que não pertencem ao quadro da UEMA. Além disso este Programa tem um raio de abrangência muito extenso, estando presente em mais de cem municípios maranhenses e na sua versão atual, também em alguns outros municípios do estado do Pará.

Em dez anos de existência o Programa se desenvolveu em três versões. A versão I estendeu-se de 1993 a 1998 e graduou no período 2.098 professores assim distribuídos: Letras – 509; Pedagogia – 508; Matemática – 444; Biologia – 268; História – 185; Geografia – 111; Química – 57 e Física – 16.

Estudos realizados por Cavalcante (2002) apontam que apesar das ações do PROCAD a queda no percentual de professores não habilitados não foi significativa. De 92,5% em 1992 caiu para apenas 80,57% em 1998.

A experiência desenvolvida pelos professores e alunos, bem como questões decorrentes dos contextos sociais onde o Programa foi desenvolvido, levou à edição da versão II que introduziu algumas mudanças na proposta inicial, tais como:

- redução da duração dos cursos de 4 para 3 anos;
- aproveitamento da prática pedagógica dos professores/alunos em seu espaço de trabalho como carga horária do estágio curricular;
- transformação dos cursos de Biologia, Química, Física e Matemática em habilitações do Curso de Ciências;
- introdução das disciplinas Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia;
- ampliação dos convênios até então firmados com órgãos públicos incorporando sindicatos da rede privada e da rede estadual para que os professores passassem a pagar os seus cursos;
- corte das bolsas obrigatórias aos professores participantes do PROCAD.

Nessa versão, o PROCAD ampliou-se consideravelmente habilitando em 2002 6.369 professores oriundos de 148 municípios do Maranhão.

A versão III deste Programa organizou-se também na modalidade a distância a partir de 2002, apresentando em 2003 uma matrícula de 2.931 professores em exercício na rede pública distribuídos em 48 municípios maranhenses.

A partir de 2003 processou-se uma nova reformulação do PROCAD, passando a denominar-se Programa de Qua-

lificação Docente – PQD – instituído pela Resolução 0415/2003 – CONSUN/UEMA com o objetivo de

[...] unificar as estruturas curriculares dos regimes regular e parcelado intensivo assim como na articulação entre teoria e prática social concebida como movimento contínuo entre o saber e o fazer em que a prática de ensino dar-se-á desde o início do processo formativo culminando com o estágio supervisionado (UEMA, 2003, p. 8).

Além de Biologia, Física, Química e Matemática, o Programa de Qualificação Docente oferece os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia, totalizando em 2005, 8.701 alunos distribuídos em 240 turmas.

O desenvolvimento do PROEB se dá, desde a sua origem, através de um contrato de prestação de serviço firmado entre a UFMA e 14 (quatorze) prefeituras municipais, desenvolvendo cursos de Letras, Pedagogia Magistério, História, Geografia, Matemática e Ciências Biológicas envolvendo 2.047 professores do sistema municipal dos quais 530 tiveram sua graduação concluída no início de 2005.

Ao elaborar o PROEB a UFMA traçou os seguintes objetivos:

- formar professores para a Educação Básica com graduação plena na habilitação escolhida dentre as oferecidas, com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criatividade e responsabilidade;
- contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica do estado do Maranhão;
- contribuir para o processo de avaliação e estudo da formação do professor e das questões do ensino-aprendizagem, com compromisso com o seu município, a região e o estado do Maranhão.

Cabe ressaltar que a UFMA desenvolve esse Programa em fins de semana (sábado e domingo) com professores do quadro docente em exercício nos cursos regulares, os quais além de deterem formação compatível com as disciplinas ministradas possuem experiência no ensino superior.

Documentos relativos à implantação do PROEB e do PROCAD e estudos realizados por Cavalcanti (2002)

permitem vislumbrar convergências entre os dois Programas, entre elas a capacidade que lhes é atribuída de mudar a situação da educação e da sociedade no interior do estado do Maranhão. A concretização dessa difícil tarefa está sob a responsabilidade dos profissionais da educação com formação em nível superior, segundo o Projeto do PROEB.

Uma questão crucial que se coloca para os cursos oferecidos pelos dois Programas é o das concepções sobre os saberes que dão especificidade à formação dos professores, ou seja, dos pressupostos epistemológicos que norteiam o “modelo” curricular desses cursos. Embora neste aspecto haja algumas diferenças entre o PROEB e o PROCAD (carga horária das disciplinas, por exemplo), pode-se afirmar uma tendência predominante na maioria dos cursos, que é a de privilegiar a formação específica em detrimento da formação pedagógica dos licenciados. Evidentemente tal orientação compromete o perfil do profissional e da razão primordial desses cursos: formar professores em nível superior para atuarem na educação básica. Ao emprestarem acentuada ênfase na formação do bacharel e só marginalmente contemplarem a formação do licenciado, os cursos em desenvolvimento estariam promovendo um retorno ao modelo 3 + 1.

Estudos revelam (CAVALCANTI, 2002; FREITAS, 2002) a desconfiguração da formação docente quando realizada em cursos pautados em concepções conteudistas e pragmatistas, com inegáveis prejuízos a aspectos essenciais que definem a qualidade do processo formativo: a equilibrada articulação nos currículos dos fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos e psicológicos com os componentes metodológicos (o fazer pedagógico) e os específicos de cada licenciatura.

Questões que se agravam com o aligeiramento com que são tratadas essas dimensões curriculares, fenômeno de que se revestem os cursos do PROEB e do PROCAD. Os cursos do PROEB funcionam em finais de semana e os do PROCAD, durante as férias escolares. Num caso e noutro para alunos-professores em exercício, exaustos em decorrência do trabalho sem descanso, portanto, sem a oportunidade de recomporem as energias (físicas e intelectuais) necessárias para a assimilação/elaboração dos conhecimentos, dos saberes pedagógicos, para o desenvolvimento de competências que conferem identidade profissional do magistério.

À Guisa de Reflexões Sobre os Programas

Após estas considerações, o principal objetivo deste texto é apresentar algumas reflexões sobre a relação entre os programas especiais de formação de professores que atuam nas escolas públicas municipais ou estaduais e as possíveis mudanças no âmbito da organização do trabalho pedagógico, ocorridas nessas escolas após o processo de formação. De fato, se quer verificar se as teorizações desenvolvidas ao longo da graduação advindas dos conhecimentos científicos da área de formação possibilitam o trânsito do senso comum para o comportamento científico, superando a condição de reproduzir procedimentos pedagógicos distanciados dos contextos sociais para intervir na perspectiva de superação das condições educacionais. Kuenzer (1998) explicita bem este posicionamento entendendo que essas intervenções deverão ocorrer em:

Processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando, organizando conteúdos a serem trabalhados como formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários tipos e modalidades e participantes do esforço coletivo para construir projetos educativos escolares ou não que expressem os desejos do grupo social com quem está comprometido.

No rol de reflexões que nos propomos realizar sobre as mudanças nas práticas pedagógicas que ocorreram nas escolas em estudo, considera-se de fundamental importância destacar em que circunstâncias foram construídas as propostas de formação.

Os discursos e os documentos oficiais disseminados após os anos 90 colocam a educação como tema central da agenda governamental, principalmente se considerarmos as recomendações provenientes de organismos internacionais de fomento. No entanto, os desdobramentos práticos desses discursos não têm se efetivado na mesma proporção haja vista as inúmeras estratégias utilizadas pelas escolas quer estimuladas pelas instâncias governamentais ou criadas pelas próprias escolas (parcerias diversas, contribuições

de empresas, arrendamento de cantinas entre outros) para fazer face à manutenção da escola, de vez que a luta dos educadores travada durante o processo de elaboração da lei nº 9.394/96 não logrou os resultados desejados quanto à evasão de recursos públicos para a rede privada de ensino sob variadas formas – subvenções, bolsas e outras.

Embora a LDB explicita os gastos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino foi a Emenda Constitucional nº 19/96 que criou o FUNDEF e a Lei nº 9.424/96, bem como o Decreto nº 2.264/97 que o regulamentou, que apresentaram mudanças significativas na sistemática de financiamento, mesmo reconhecendo-se que nem todas as modalidades e níveis de ensino foram incluídos.

A redefinição dos gastos com educação, advinda da lei nº 9424/96 que incluiu a formação inicial dos profissionais do Magistério, associada à exigência de formação em nível superior para os docentes que atuam no Ensino Fundamental, impulsionou as Prefeituras Municipais para a busca de convênios com Universidades.

Em se tratando do Estado do Maranhão, os seus 217 municípios entre os quais cerca de 90% possuem seus órgãos de Educação desaparelhados administrativamente, com insuficiência de pessoal técnico e carência de planejamento, no qual estariam dimensionados os problemas educacionais. O estabelecimento de convênios, nesse contexto, deu-se somente a partir da necessidade de formação superior, parecendo que outras variáveis não foram consideradas haja vista a existência de municípios que oferecem formação em somente uma área – as exatas.

Não se percebe o posicionamento das Prefeituras sobre as necessidades educacionais que poderão constituir o eixo das suas tomadas de decisões. As instituições formadoras têm ampla liberdade para definir os conteúdos e suas formas a serem trabalhadas. Nos termos dos convênios até as exigências mínimas para funcionamento dos cursos (biblioteca, transporte) deixam de ser atendidas em tempo hábil para se transformarem em um item irrelevante do processo formativo.

Por outro lado, as instituições formadoras ou transplantaram os seus cursos desenvolvidos na capital do estado ou organizaram cursos especiais em que, de certa forma,

perpassa a concepção de formação discutida por Freitas (2003, p. 1098) presente nas políticas educacionais, que constitui:

Recuperação de concepção de “formação em serviço” que teve grande vigor na década de 1960, e de “aproveitamento de estudos”, como fundamento da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria prática.

Os cursos desenvolvidos pelas duas instituições formadoras, conforme explicitado anteriormente, são ministrados durante as férias escolares de forma intensiva ou em finais de semana. Com isso há pouco tempo disponível para a reflexão sobre os temas abordados e para absorver os conhecimentos veiculados no processo formativo e a possibilidade de confronto com a prática concreta do dia a dia, uma vez que os professores-cursistas não se distanciaram de seus locais de trabalho.

Dentre os aspectos considerados nesta reflexão cabe destacar a concepção de formação que perpassa o documento básico e as práticas desenvolvidas (evidenciada nas primeiras aproximações) nos cursos especiais.

Considerando-se que os professores-cursistas já exercem suas atividades profissionais, os cursos pensados e desenvolvidos privilegiam as disciplinas do campo metodológico, isto é, o saber-fazer esvaziado de teorização. Análises desenvolvidas por Cavalcanti (2002) e Nascimento (2002) apontam a insuficiente carga-horária de disciplinas que compõem a área de fundamentos da educação cujas disciplinas têm apenas 30 horas. Por outro lado incorporam as determinações emanadas do CNE quanto à carga horária de estágio, bem como da operacionalização desta, aproveitando a prática docente anterior ao curso, numa pseudo flexibilidade.

De certa forma estes cursos especiais trilham por caminhos bem próximos aos ideários das reformas educativas implantados na América Latina nos anos 90, em que a concepção pragmatista de formação de professores é dominante.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. IBGE. *Censo demográfico*. 2000.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. *Formação do educador no estado do Maranhão: análise de políticas e programas*. São Luís: UFMA, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2002.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, abr. 2001.
- FREITAS, Helena Costa L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez, CEDES, v. 23, n. 80, 202 (número especial).
- FREITAS, Helena Costa L. A Reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- FREITAS, Helena Costa L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 24, n. 85, dez. 2003.
- KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 19, n. 63, ago. 1998.
- MARANHÃO. Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano. *Programa de Melhoria do Ensino-Aprendizagem* (versão preliminar). São Luís: GDH, 2003.
- NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Francisca das Chagas Silva; NASCIMENTO, Alberico Francisco do. *PROEB: proposta para reformulação do tronco comum da estrutura curricular* (para discussão interna). São Luís: UFMA, 2002.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- RAMALHO, Betania Leite; NUNEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto alegre: Sulinas, 2003.
- TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizado do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 21, n. 73, dez. 2000.

THERRIEN, Jacques. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RES Editora, 2001. p. 217-244.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. *Programa de Qualificação Docente – PQD*. São Luís: UEMA, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB*. Projeto para implantação do PROEB. São Luís: UFMA, 1998.