

Políticas públicas e formação docente: reflexões sobre os resultados do Ideb no estado do Rio Grande do Norte

Public policies and teacher training: reflections on Ideb results in the state of Rio Grande do Norte

DOI: 10.54033/cadpedv21n1-175

Recebimento dos originais: 28/12/2023

Aceitação para publicação: 31/01/2024

Maria da Luz Duarte Leite Silva

Doutora em Letras, em Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Endereço: Alameda Leandro Ribeiro, Aldeia, Bragança – PA, CEP: 68600-000

E-mail: maria.duarte@ufpa.br

Francisco Igo Leite Soares

Doutor em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Endereço: R. Manoel Lopes Filho, Valfredo Galvão, Currais Novos – RN,

CEP: 59380-000

E-mail: igo.leite@ufrn.br

Marco Aurélio Oliveira Santos

Doutor em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Endereço: R. José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro, Juiz de Fora – MG,

CEP: 36036-900

E-mail: marcooliveira.santos@ufjf.br

Netanias Mateus de Souza Castro

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano (IFSPE)

Endereço: BR 428, Km 99, Zona Rural, Santa Maria da Boa Vista – PE,

CEP: 56380-000

E-mail: netanias.mateus@ifsertao-pe.edu.br

Glauce Vitor da Silva

Doutora em Ciências Ambientais

Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Endereço: R. Vera Paz, s/n, Unidade Tapajós, Salé, Santarém – PA,

CEP: 68035-110

E-mail: glauce.silva@ufopa.edu.br

Marilene Bizerra da Costa

Doutora em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Endereço: R. Manoel Lopes Filho, Valfredo Galvão, Currais Novos – RN,

CEP: 59380-000

E-mail: marilene.costa@ufrn.br

Auris Martins de Oliveira

Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Instituição: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Endereço: Av. Prof. Antonio Campos, s/n, Mossoró – RN, CEP: 59625-620

E-mail: aurismartins@uern.br

Kennedy Paiva da Silva

Doutorando em Administração

Instituição: Universidade Potiguar (UNP)

Endereço: Av. João da Escóssia, 1561, Nova Betânia, Mossoró – RN, 59607-330

E-mail: kennedypaiva@hotmail.com

Diego Pereira Costa

Bacharel em Administração

Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Endereço: R. Beatriz do Vale, SN, Independência, Alenquer – PA, CEP: 68200-000

E-mail: diegopereira1992@hotmail.com

RESUMO

A formação continuada dos professores constitui um dos principais objetivos das políticas públicas educacionais e a reflexão sobre a formulação dessas políticas é fundamental para o desenvolvimento da educação básica. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar os resultados do Ideb no Estado do Rio Grande do Norte e sua correlação com as políticas públicas educacionais e a formação docente. Para tanto, foram consultadas informações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, do Ministério da Educação (Mec), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb), fazendo-se comparações entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. As reflexões foram embasadas em teóricos que discutem sobre a formação e profissionalização docente, como: Stenhouse (1981), Elliot (1998), Kemmis (1993), Ramalho (1993), Schon (2000), Garrido e Moura (2000) Ramalho, Nuñez

e Guarthier (2003) e Imbernón (2010). Portanto, espera-se que os achados, possam enriquecer o debate acadêmico e científico, ampliando estudos sobre essa temática e, sobretudo, sobre o processo de ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Ideb, formação de professor, processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Continuing teacher training is one of the main objectives of public education policies and reflection on the formulation of these policies is fundamental for the development of basic education. The aim of this study is therefore to analyze the results of the IDEB in the state of Rio Grande do Norte and their correlation with public education policies and teacher training. To this end, information was consulted from the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) No. 9.394/96, the Ministry of Education (Mec), the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (Inep) and the Basic Education Development Index (Ideb), making comparisons between the targets set and the results obtained. The reflections were based on theorists who discuss teacher training and professionalization, such as: Stenhouse (1981), Elliot (1998), Kemmis (1993), Ramalho (1993), Schon (2000), Garrido and Moura (2000) Ramalho, Nuñez and Guarthier (2003) and Imbernón (2010). It is therefore hoped that the findings can enrich the academic and scientific debate, expanding studies on this subject and, above all, on the process of action-reflection-action.

Keywords: Ideb, teacher training, teaching-learning process.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças que se anunciam nas formas de trabalho e na convivência social precisam ser compreendidas por todos que fazem parte da educação. Esse cenário cambiante se configura como referência para decisões na área de políticas educacionais, por meio da formulação de políticas públicas específicas. Nesse sentido, as políticas públicas constituem ações do Estado, visando a intervenção social, no sentido de realizar investimentos ou simplesmente para promover regulamentações. Tais políticas resultam de uma dinâmica de forças entre o poder político, as classes sociais e outros setores da sociedade. Assim, as políticas públicas têm como objetivo estabelecer um vínculo entre o Estado e a sociedade civil, por meio de intervenções na realidade social (Boneti, 2006).

A implementação de políticas públicas no âmbito da educação deve considerar a complexidade das diferenças sociais, políticas e econômicas de

cada região do país. Para Azevedo (2004), por exemplo, as políticas educacionais são inerentes ao espaço social em que estão inseridas. Portanto, conforme prescrevem Sousa, Pedroza e Sousa (2014), o cotidiano escolar permeia uma complexa relação entre a política e os programas de ação, que ensejam decisões que refletem o cenário político-social. Desse modo, a política educacional deve ser formatada em consonância com as características da sociedade e do Estado.

Nesse sentido, este trabalho pretende analisar os resultados do Ideb no estado do Rio Grande do Norte e sua correlação com as políticas públicas educacionais e a formação docente. Para alcançar esse objetivo, foram pesquisadas teorias relacionadas ao tema em estudo, bem como foram consultados dados secundários no Ministério da Educação (MEC), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb).

Para Ramalho e Nuñez (2005), a profissionalização docente traduz-se como alternativa significativa e motivadora para se pensar o docente como profissional. Ainda destacam que a profissionalização do professor está ligada ao processo e ao produto, na construção da identidade da própria docência. Todavia, a escolha por essa temática justifica-se, inicialmente, pela percepção empírica de que, atualmente, a maioria dos professores de Educação Básica possui, além da formação em nível superior, pós-graduação em nível de especialização, mestrado e/ou doutorado, e, mesmo assim, os índices de aprendizagem dos alunos continuam insatisfatórios.

Até os dias atuais impera a ideia de que a crise da educação brasileira é intencional, porém, esse pensamento vem se modificando, visto que se presencia o surgimento de reformas educacionais exitosas, como a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb e da Emenda Constitucional nº 58/2009 – que extinguiu a Desvinculação da Receita da União (DRU), possibilitando ao Brasil aumentar os recursos destinados à Educação. Entretanto, é válido ressaltar que, se a crise não é intencional em si, ela é produto de um sistema econômico que, historicamente, não se interessa pela educação

da classe trabalhadora. Também historicamente, tentativas de superar essa crise têm sido eufemizadas e qualquer avanço, indiscutivelmente visíveis, são possíveis, apenas, sob o empreendimento de muitas e difíceis lutas.

Ademais, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) deu condições para o avanço das políticas educacionais brasileiras, tencionando melhorar a qualidade do ensino, a formação, a valorização dos profissionais da educação e a inclusão social. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por sua vez, possibilitou a revisão das políticas públicas de educação, potencializando a articulação de programas e ações educacionais, executados por estados e municípios. Esse plano está articulado com a adesão ao plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”; a criação do Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior do MEC (Capes/MEC); a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para toda a Educação Básica; a educação à distância (EaD), que possibilitou acesso direto ao docente para graduar-se, dentre outros.

Nesse sentido, pretende-se contribuir com as discussões acadêmicas acerca da formação docente a partir da implementação de políticas públicas educacionais, considerando que essas políticas desempenham um papel fundamental na qualidade do ensino oferecido na educação básica do país.

2 PERCORRENDO ALGUMAS TEORIAS

Tendo em vista que o professor é agente de grande importância na preparação do aluno para a cidadania, torna-se necessário ter claro se sua formação reflete em uma ação pedagógica crítica/reflexiva que possibilite desenvolver destrezas cognitivas no educando, isto é, que, de fato, possibilitem seu desenvolvimento intelectual e criador.

Diante desse desafio, os cursos de formação de professores não podem omitir-se da responsabilidade do aprimoramento científico e pedagógico, norteando o educador a desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias no processo de ação-reflexão-ação, tomando como base a produção de saberes próprios, com qualidade formal e, sobretudo, política, capaz de contribuir com o desenvolvimento sociopolítico e cultural da época.

Para Schon (2000, p. 32), “nosso ato espontâneo de conhecer na ação, geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas”. Ou seja, para o autor, se o professor constrói sua prática pedagógica na ação, está rompendo com o modelo tecnicista, que desenvolve uma docência como profissionalização. A racionalidade técnica identifica competente profissional que se preocupa com problemas instrumentais. Ramalho (1993) defende a ideia de que a pesquisa é imprescindível na atividade docente, questão, aliás, bastante recorrente entre os educadores que se preocupam de fato com o magistério.

Vale destacar a existência de vários teóricos que defendem a pesquisa como elemento da profissionalidade dos docentes, como Stenhouse (1981), Elliot (1994), Kemmis (1993). Eles apontam que o professor pode ensinar e pesquisar sobre a sua prática no contexto escolar e na formação dos professores. Nesse sentido, a pesquisa no contexto escolar passa a ser vista como um paradigma a se investigar sobre a educação nesse espaço, superando a racionalidade técnica, visto que a pesquisa aparece como característica de uma nova profissionalidade docente.

Stenhouse (1981, p. 197) comunga com a ideia da importância da pesquisa na prática docente, entendida como facilitadora da incorporação pelo docente dos atos de investigar, observar e ensinar. Na teoria do autor, “[...] é perfeitamente possível sempre e quando o professor tenha claro que a razão pela qual está no papel do pesquisador é a de desenvolver positivamente seu ensino e fazer melhor as coisas”. O pensamento do autor nos remete à ideia de que a pesquisa possibilita ao docente desenvolver uma prática eficaz, pois, à medida que se questiona sobre a ação na prática, está se redirecionando o fazer pedagógico, se necessário.

Outro teórico que merece destaque na pesquisa é Elliott (1993, p. 67), que defende: “o objetivo fundamental da pesquisa–ação consiste em melhorar a prática e não gerar conhecimento”. Para o referido autor, a pesquisa–ação desenvolvida na educação tem o intuito de melhorar a prática pedagógica e não deve ser entendida apenas como propulsora do conhecimento. Mesmo considerando que a pesquisa do docente deve acontecer em sua prática e não apenas na construção de teorias sobre educação, percebe-se que o autor

advoga a favor de que não se deve deixar de considerar o rigor e a complexidade inerente aos processos de pesquisa.

Retomando as considerações tecidas pelos teóricos citados, sugere-se que, na atualidade, a pesquisa-ação pode ser considerada como um norte para a produção do conhecimento por parte dos docentes, sobre o seu fazer pedagógico, suplantando as distâncias entre pesquisa acadêmica e a pesquisa arquitetada pelo corpo docente. Essa ideia encontra pertinência nas palavras de Ramalho e Nuñez (2005, p. 96), cuja defesa é de que “o professor deve pesquisar sobre sua atividade profissional, enquanto práxis, e não apenas como pesquisa limitada à sua prática na sala de aula”. Ou melhor, a pesquisa deve ser vista pelo professor como parte que compõe a própria concepção do professor profissional.

Diante de tantos posicionamentos a respeito de como desenvolver uma ação pedagógica eficaz, é necessário questionar, ainda mais, sobre o que falta para o professor desenvolver uma prática pedagógica que supere o baixo nível de aprendizagem da educação básica no estado do Rio Grande do Norte. Isso porque os indicadores do nível de aprendizagem dos alunos de 2005 a 2009, apesar de atenderem às metas previstas em relação ao estado, estão aquém em relação aos índices do Brasil. Merece menção, ainda, que, a despeito dos resultados positivos no que diz respeito ao alcance de metas, entende-se que elas ainda estão distantes do que pode ser considerada uma educação ideal em termos de formação de cidadãos críticos e atuantes, bem como preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Barreto (2015, p. 695) aponta que “a escola não pode prescindir do apoio, da orientação e da responsabilização conjunta do processo educativo pelas distintas instâncias educacionais”. Assim sendo, a formação docente exige a criação de políticas educacionais “inteligentes” e “eficazes” pelo poder público através de autarquias, como as universidades e seus parceiros, formando uma verdadeira comunidade científica de qualificação e capacitação

de professores, tomando como referência o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996):

[...]a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á 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 quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Diante de tantos modelos de como proceder para desenvolver a formação docente, observa-se a necessidade da escola, da sociedade, das agências formadoras e mantenedoras, bem como do Estado, propor políticas públicas efetivas para a implementação da pesquisa-ação como ferramenta necessária do trabalho do professor, de modo a proporcionar a construção de sua identidade e de sua práxis.

A pergunta norteadora deste texto parte da percepção da complexa situação em que se encontra o Ensino Médio da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Por que o IDEB das escolas estaduais do RN não refletem a situação da formação de seus docentes se comparado à região Nordeste e ao Brasil em números proporcionais? Apesar de partir desta pergunta, esta reflexão não pretende respondê-la, uma vez que tal resposta demandaria uma pesquisa com diversos outros instrumentos. Pretende-se, aqui, além de propor essa questão como relevante para pesquisas de pós-graduação, por exemplo, refletir acerca da formação docente como indispensável política de Estado, mas que, por si só, é incapaz de provocar mudanças estruturais na educação brasileira. Sem dúvidas, formar adequadamente professores e demais profissionais da educação é um importante passo, que, entretanto, precisa de outros fatores aliados e com ação concomitante.

Esta investigação pressupõe análises dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – dos anos de 2005 a 2009, visto que esses são os anos disponíveis, exibidos a seguir:

Quadro 1 – Resultados e Metas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Ideb Observado				Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio Grande do Norte	2.8	3.1	3.3	2.9	3.0	3.3	3.7	3.8	3.8	4.1	4.4

Fonte: Resultados e Metas do 8º e 9º anos (Ideb) (2021).

Em relação ao 8º e 9º anos, observa-se um crescimento nos índices que estão superiores às metas projetadas. A título de exemplo, no ano de 2009, o Ideb observado foi de 3.3 e o projetado era de 3.0, alcançando a meta projetada para 2011, dois anos antes da pontuação esperada.

Quadro 2 – Resultados e Metas da 3º série do Ensino Médio

Ideb Observado				Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio Grande do Norte	2.9	2.9	3.1	2.9	3.0	3.2	3.5	4,8	5,0	5,2	5,0

Fonte: Resultados e Metas do 3º Ano do Ensino Médio (Ideb) (2021).

Em se tratando do Ensino Médio, verificou-se que as metas projetadas foram atingidas, superando, no ano de 2009, a meta projetada para o período, que era de 3.0, sendo que a obtida foi de 3.1; porém, de 2005 para 2007, observou-se uma linearidade dos índices.

Quadro 3 – Demonstrativo Geral dos Resultados do Ideb do ano de 2021

Esferas	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Ensino Médio
Rio Grande do Norte	5,0	4,4	3,4
Nordeste	5,3	4,8	3,9
Brasil	5,8	5,1	4,2

Fonte: MEC/Inep (2021).

De acordo com o Quadro 3, que revela os resultados gerais do Ideb do ano de 2021 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, verificou-se que, em relação à região Nordeste e em comparação ao Brasil, o estado do Rio Grande do Norte apresenta um índice inferior. Ademais, há uma queda do índice do resultado do Ideb das séries iniciais para séries finais do Ensino Fundamental, e a diferença é ainda maior quando se refere ao Ensino Médio. Por hipótese, a

diminuição dos índices do Ideb no ano de 2021 pode ser atribuída à pandemia do Covid-19, visto que a educação brasileira não estava preparada para atender aos alunos com as novas tecnologias demandadas por essa realidade de ensino na modalidade remota.

Nesse período, por um lado, as escolas precisaram se adequar à nova realidade do ensino remoto, dada a necessidade de se manter o distanciamento social como medida preventiva no enfrentamento ao vírus. Por outro lado, houve a necessidade de os alunos também passarem por semelhante adaptação. Para eles, em relação às escolas, os desafios se mostraram ainda maiores, uma vez que, em muitos casos, não havia, em suas residências, local adequado para estudos, tampouco estrutura de dados de internet e demais aparatos físicos para cursarem a educação básica com qualidade em formato remoto.

Quanto às séries finais do Ensino Fundamental, vê-se que, em relação ao Nordeste e ao Brasil, o estado do Rio Grande do Norte é inferior, seguindo a tendência dos anos iniciais da mesma etapa de ensino. No caso dos anos iniciais, a diferença do RN para o Nordeste é de três décimos e de oito para o Brasil; nos anos finais, por sua vez, a distância do ente federativo para a região e para o país é de quatro e sete décimos, respectivamente.

No tocante ao Ensino Médio, o estado do RN apresentou índice abaixo da nota alcançada, tanto na região Nordeste quanto na esfera nacional. De um modo geral, percebe-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica vem caindo progressivamente, de acordo com as séries, sendo o caso Ensino Médio a situação mais crítica.

Quadro 4 – Demonstrativo Geral do Perfil Docente com Curso Superior/Ano de 2021

Esferas	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental (Anos iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Ensino Médio
Rio Grande do Norte	78,9	81,2	87,8	92,8	97,9
Nordeste	69,7	71,2	77,0	86,1	95,4
Brasil	79,3	82,9	87,2	93,1	97,0

Fonte: Mec/Inep (2021)

Diante dos dados revelados no Quadro 4, pode-se perceber que a formação do professor em nível superior vai crescendo progressivamente ao

lado das etapas da educação básica nas esferas estadual, regional e nacional. Ao comparar o estado de RN com a região Nordeste, nota-se que o perfil do docente com nível superior é maior. Já em relação ao Brasil, o Rio Grande do Norte apresenta um índice inferior somente na creche e na pré-escola.

A partir desses dados, surgem as seguintes inquietações: por que o nível da formação docente do Rio Grande do Norte é maior do que o do Nordeste e do Brasil tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e isso não é refletido no resultado do Ideb? Por que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o Ideb apresenta-se superior em relação ao Ensino Médio, embora o nível da graduação seja inferior? A formação docente não está contribuindo para o professor desenvolver uma boa prática pedagógica? O que falta para o professor desenvolver uma prática eficaz?

Tais questões não podem ser respondidas objetivamente aqui, tampouco a intenção deste texto é responde-la. No entanto, é possível lançar algumas reflexões a respeito tanto a partir dos dados expostos quanto das questões formuladas a partir deles. A primeira delas é que a formação docente não pode atuar sozinha na construção de melhores índices educacionais. Ao lado dela, outras políticas são de grande relevância, como valorização docente, boa estrutura dos espaços educacionais, programas estudantis para erradicação da evasão escolar, merenda de qualidade, políticas de assistência estudantil com acompanhamento integrado de profissionais de saúde, fomentar e aplicar a ideia de escola enquanto ambiente intelectual, em que se formam pessoas críticas, além de outros. Tais pilares, ao lado da formação docente, sustentam uma educação de qualidade e, conseqüentemente, a melhoria dos indicadores educacionais. Diz-se conseqüentemente pois, embora os números sejam aliados para o desenvolvimento da educação, que não se pode constituir um fim em si mesmos.

Outro ponto importante diz respeito à valorização dos números alcançados. Mesmo que a média do RN esteja abaixo da nacional e da regional, enquanto a formação docente apresenta melhores indicadores nos Ensinos Fundamental e Médio, há de se salientar que as metas foram alcançadas. Certamente, a formação dos docentes contribuiu significativamente para o seu alcance de modo que, talvez, elas não tivessem sido alcançadas não fosse esse

importante fator. Desse modo, o descompasso que se apresenta aqui entre nível de formação docente e Ideb das escolas do RN não deve ser limitador para que se continue a investir em formar professores. Ao invés disso, a formação docente deve continuar a ser um elemento indispensável com investimento perene para a construção de uma educação melhor no Brasil.

Em terceiro lugar, também não é justo dizer que a prática pedagógica do professor não é eficaz e isso é visível através do que já foi exposto. Como já se disse, mesmo com um índice menor que o da região e o do país, o RN atingiu e até ultrapassou suas próprias metas. Certamente, para tanto, a formação foi indispensável, melhorando a qualidade da formação recebida pelos alunos. Ademais, apenas a formação docente não pode garantir altos índices educacionais, sendo apenas um dos pilares constitutivos dessa base. A garantia da formação e a implantação de outras políticas públicas são indispensáveis para a continuidade do avanço do estado do Rio Grande do Norte no Ideb em busca de uma educação de mais qualidade.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

É, portanto, na tentativa de compreender a causa que dificulta o avanço da aprendizagem do aluno do Ensino Médio do Rio Grande do Norte que se recorreu a alguns documentos oficiais nacionais, bem como à literatura especializada escrita por teóricos como Ramalho (1993), Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003, 2004), Schon (2000), Imbernón (2010), Tardif (2001, 2008), Garrido e Moura (2000), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, dentre outros que contribuem no entendimento da problemática da pesquisa.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, 2004) refletem sobre a profissionalização docente, apresentando que há dois aspectos que a constituem: o interno, entendido como profissionalidade, e o externo, como profissionalismo. Dito de outro modo, essas duas dimensões desencadeiam a profissionalização e, conseqüentemente, a constituição da identidade do professor. Ou seja, o docente, quando consegue construir sua identidade, é capaz de reconhecer a sua função social, preparando o discente para o exercício da cidadania. Isso porque a escola não é mais vista apenas como *lócus* de

ensinar a ler e escrever, mas sim espaço para desenvolver habilidades e competências no aluno para que seja capaz de “aprender a aprender”, a ser, a viver juntos e a fazer. Essas são premissas, por exemplo, destacadas por Marcos Delors no documento da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – para a educação do século XXI.

Schon (2000, p. 44) defende a formação profissional como interação entre teoria e prática, em um processo reflexivo, norteado no processo reflexão-nação, ou, melhor dizendo, o autor defende um ensino que privilegie o aprender através do fazer e que o refletir professor-aluno se dê na prática, proporcionando um novo redirecionamento do ensino aprendizagem.

Imbernón (2001) apresenta a formação como elemento essencial, mas não único do desenvolvimento profissional do professor ao afirmar que “a profissão se desenvolve por diversos fatores: o salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a formação [...]”. Os postulados do autor levam-nos a refletir sobre a responsabilidade que as instâncias administrativas, bem como formadoras, devem ter em relação às políticas nessa área e à sua implementação com eficácia, pois delas dependem a oferta de uma formação e gestão educacional, dentre outros fatores, que contribuem para um ensino de qualidade.

A Lei 9394/96 (LDB) vem dando respaldo para a reorientação na implementação de novas perspectivas quanto a formação do educador, bem como a identidade da terceira etapa da Educação Básica, propagando uma nova forma de ver a formação do educador e a finalidade do Ensino Médio. Governos estaduais e o Governo Federal, por sua vez, têm investido na criação de cursos de licenciatura especialmente voltados para a formação de professores que lecionam disciplinas em áreas que não possuem formação. Além dessa formação, cada vez mais são ofertados cursos de pós-graduação pensados especificamente para docentes da educação básica, em que professores podem continuar a formação de sujeito e objeto de sua prática docente ao pesquisarem seus próprios campos de atuação profissional.

É importante mencionar ainda Nuñez e Ramalho (2005) por apresentarem que a profissionalização docente se constitui num processo de construção de

identidade profissional. Isso remete a ideia da necessidade de o professor pesquisar sobre sua prática profissional, enquanto práxis, não se limitando ao espaço de sala de aula. Só dessa maneira acredita-se que, conforme defende Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), está se considerando tanto a profissionalidade como o profissionalismo, entendidos como dimensões centrais na construção da identidade profissional. A profissionalidade diz respeito às categorias: competências, saberes, reflexão, aperfeiçoamento, dentre outros elementos que fazem parte do conhecimento da docência como profissão.

O profissionalismo refere-se a categorias como: compromisso/obrigação, coletividade, dentre outros. Ou seja, o profissionalismo está ligado ao social, visto que é uma construção que se situa a moral coletiva. A partir disso, pode-se dizer que o duplo aspecto da profissionalização faz parte do processo de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional que se dá em um processo dialético. Nessa mesma linha de pensamento, Garrido e Moura (2000, p. 138) destacam a reflexão na ação como forma de transformar a vida escolar numa “cultura de análise” na qual os professores analisam constantemente suas práticas intelectuais e sociais. Assim sendo, a atuação do professor caracteriza-se como um fazer na ação, em que reflexão e ação, teoria e prática fazem parte de um mesmo processo, na construção da profissionalização docente ou da identidade do professor.

Essa perspectiva do professor reflexivo/investigativo de sua práxis contribui para a transformação da escola num espaço de construção da identidade do professor, visto que, ao refletir sobre seu fazer pedagógico, o docente estará desenvolvendo-se nos seus aspectos pessoal, profissional e social, passando a ser o protagonista de sua prática e a exercer a sua profissionalidade.

Espera-se que a análise dos dados apresentados possam contribuir com o debate acadêmico e científico, ampliando estudos sobre essa temática e, sobretudo, com reflexões sobre os motivos que levam a formação docente a não refletirem sobre a melhoria na qualidade do ensino da educação básica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades de sala de aula. In: Carvalho, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19-33.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679–701, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2023

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

DELORS, Jacques (org.). **Educação. Um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras do Brasil: ALB, 1998.

GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel & PIMENTA, Selma G. **Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores**. Em: MARIN (org.) Formação Continuada. Campinas. Papiro. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para as mudanças e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KEMMIS, Stephen. Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. **Educational Policy Analysis Archives**, Tempe, Arizona, v. 1, n. 1, p. 1-8, jan. 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49609830_Action_Research_and_Social_Movement/link/55e685bc08aede0b57376e90/download. Acesso em: 26 nov. 2023.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A Pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS- Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/404/384>. Acesso em: 26 nov. 2023.

RAMALHO, Betânia Leite. **A Desprofissionalização do Magistério: O caso da Educação Rural do Nordeste Brasileiro.** 1993. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade, Bela Terra, Barcelona, 1993.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** Perspectivas e Desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. (2003): Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Taísa Resende; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; SOUSA, José Vieira de. A infância em foco: Estado, políticas públicas e educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 643-663, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5965/15164896v20n432014643>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4402/4017>. Acesso em: 26 nov. 2023.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Tradução A. Guerra e J. Maestro. Madrid, Espanha: Morata, 1981. [Colección Pedagogia].

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont (orgs). **Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais.** Porto: Rés– Editora, 2001.