



FORMAÇÃO DOCENTE: QUE TIPO DE PROFISSIONAL FORMAR?

Elisangela da Silva Bernado*

*Doutora. Professora
Adjunta do Programa de
Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro
(Unirio).
E-mail: efelisberto@yahoo.
com.br

Recebido para publicação
em: 12.7.2015
Aprovado em: 1.11.2015

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (Guimarães Rosa).

Resumo

Este artigo busca refletir e analisar de forma crítica como se dá o processo de formação docente, diante dos desafios da realidade educacional: como se deve agir para atuar de forma crítica e política na realização do trabalho docente? Nesse sentido, o Curso de Formação de Professores surge como instância fundamental, um espaço de formação de profissionais intelectuais que refletem e agem sobre o saber e a prática docente. Torna-se cada vez mais urgente questionar a forma pela qual o saber tem sido produzido e divulgado aos professores em sua formação.

Palavras-chave: Profissionais da educação. Formação docente. Formação integral. Professor reflexivo. Prática transformadora.

Abstract

This paper seeks to critically reflect and analyze how the teacher educational process occurs before the educational challenges: how should one behave to critically and politically perform the teaching activity? In this sense, the Teacher Education Course becomes an essential instance, a space for the education of intellectual professionals who reflect and act on the knowledge and teaching practice. It becomes increasingly urgent to question the manner how knowledge has been produced and disseminated to teachers in their education.

Keywords: Education professionals. Teacher education. Integral education. Reflective teacher. Transforming practice.

Resumen

Este artículo pretende reflexionar y analizar críticamente cómo ocurre el proceso de formación de docentes frente a los desafíos de la realidad educativa: ¿cómo se debe proceder para actuar de manera crítica y política en la realización del trabajo docente? En este sentido, el Curso de Formación de Profesores surge como una instancia fundamental, un espacio de formación de profesionales intelectuales que reflejan y actúan sobre el saber y la práctica docente. Se vuelve cada vez más urgente cuestionar la manera por la cual el saber ha sido producido y difundido a los profesores en su formación.

Palabras clave: Profesionales de la educación. Formación docente. Formación integral. Profesor reflexivo. Práctica transformadora.

Introdução

Partindo de questões tais como: Que profissionais estão sendo “fôrmados” nos cursos de Educação? Que prática pedagógica é essa que não tem uma fundamentação teórica, que não faz uma articulação entre teoria e prática? Para onde caminha a formação docente no Brasil? Cabe esclarecer que “fôrmados” está acentuado propositadamente, no sentido de fôrma, molde; prática fragmentada, desarticulada. Este artigo busca refletir e analisar criticamente como essa prática formadora favorece a má qualificação dos futuros professores, contribuindo para um ensino de baixa qualidade.

Percebe-se que muitas vezes os currículos dos cursos de formação docente não fazem uma articulação entre teoria e prática. A teoria sempre é apresentada como corpo de conhecimentos historicamente construídos, os quais devem ser (in)formados aos futuros professores. A partir dessa constatação, começa-se a questionar como seria uma formação de profissionais da educação qualificados, ou seja, instrumentalizados para a prática docente.

Ao contrário, são formados professores sem que estejam realmente preparados para fazer uma reflexão da própria prática, havendo assim a perda, não só da articulação da teoria com a prática como também das possibilidades de se formar um profissional que reflita sobre sua ação como formador. Mais ainda, que na ação e em ação, não somente instrumentalizado pela teoria, mas também se reapropriando dela, possa desconstruí-la para realimentá-la,

atingindo outra síntese: processo dialético (ALARCÃO, 2001; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 2000).

Pelo caminho de desinformação ou da formação precária, o educador se desqualifica, descontextualiza-se, tornando-se cada vez menos capaz de relacionar os saberes acadêmicos com a realidade sociocultural que o circunda. E, definitivamente, sem professor qualificado, não há ensino de qualidade, entendendo-se como educação de qualidade aquela que permite ao aluno construir instrumentos teóricos que lhe possibilitem ler a realidade, o contexto histórico-social.

Diante desse momento de crise educacional, em que há perda dos parâmetros “como” e “o que fazer”, pode-se indagar como agir para atuar de forma crítica e política diante do trabalho docente. Essa indagação leva a refletir sobre o papel, a função do educador na sociedade capitalista e esse processo de “inculturação”, que leva ao despreparo, à desqualificação profissional.

Fica cada vez mais claro que somente por meio da educação – que é o instrumento para transformação humana, articulada com o político-social – é que se formam sujeitos capazes de transformar a história. Sendo a escola, a educação, fruto do passado, ela deve promover nos educandos a possibilidade de serem críticos e transformadores, atores do processo histórico, e não meros espectadores.

A educação é a base, peça fundamental de toda a estrutura social, faz parte de toda história da humanidade, desde os primórdios, evidenciando a estrutura político-econômico-social subjacente. A escola, como local oficial da ação educativa, deve ser um lugar de transformação, e não simplesmente de reprodução, de transmissão dos saberes livrescos. Deve ser um espaço para discussão, compreensão e reflexão das teorias e práticas educacionais. É preciso pensar uma educação capaz de fazer a humanidade se reconhecer como parte integrante do contexto social no qual está inserido. Nesse sentido, o curso Formação de Professores deve preparar o futuro educador para pensar e agir, para refletir sobre sua prática docente na sociedade.

Discutir a formação docente no contexto atual é uma tarefa complexa. Porque só haverá transformação por meio de uma educação que forme sujeitos críticos, capazes de relacionar teoria e prática (práxis) e modificar, reverter, o processo político-educacional, no qual todos têm direito à educação, quase todos têm acesso, mas poucos de fato têm uma permanência de qualidade no espaço escolar. É nesse cenário que o curso se constitui um espaço crucial na transformação ou na reprodução dos valores que sustentam a sociedade capitalista.

O presente artigo apresenta questões relativas à precariedade da formação docente, que tem como consequência não só a desqualificação profissional, como também a desqualificação do ensino fundamental, esclarecendo-se que a eventual ausência de qualidade acarretará perdas em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior).

Tentando aprofundar as questões levantadas nesta introdução, a primeira seção do artigo apresenta um breve histórico da formação docente nas últimas décadas. A segunda aborda as categorias de intelectuais de Giroux (1988), dando ênfase à categoria intelectual transformadora, a qual valoriza o trabalho crítico e intelectual do professor e combina reflexão e prática acadêmica a serviço de uma educação para a formação de cidadãos reflexivos, ativos e transformadores. Na penúltima seção, são discutidas algumas consequências de uma formação docente que visa apenas formar especialistas, mostrando que a teoria e a prática devem caminhar lado a lado em busca de uma formação integral do futuro professor. O artigo é finalizado com algumas considerações em torno da temática abordada em toda a exposição apresentada.


Um breve histórico sobre a formação docente nas últimas décadas

A formação docente representa um dos grandes problemas apontados nos debates sobre educação brasileira e pensadores envolvidos com a educação vêm destacando a má formação profissional dos professores. Nos últimos 40 anos, assiste-se ao movimento de debates com relação a alguns temas. Primeiramente, foi a vez do tecnicismo na educação; depois veio a democratização da escola; em seguida o fracasso escolar; e agora é a vez da formação docente, para a qual se propõe que os cursos de formação preparem professores que assumam não uma postura de intelectual tradicional, conservador, mas transformador e reflexivo.

A educação dos anos 1970 – baseada em uma pedagogia tecnicista – buscou planejar a educação, partindo do pressuposto da neutralidade científica, inspirada no modelo fabril. Cabia à educação, nessa época, proporcionar um eficiente treinamento para execução de tarefas, ou seja, para a pedagogia tecnicista o que importava era “aprender a fazer”.

Nos anos 1980, com o desenvolvimento dos estudos no campo da teoria educacional crítica, ultrapassou-se a visão de que, por meio da escola, seria possível mudar a sociedade. As propostas educacionais visaram a mudanças radicais na estrutura econômico-social e o projeto político subjacente à proposta dos educadores críticos tinha como questão central a análise das relações de classe no capitalismo e a ideia de que, com o socialismo, a so-





Os estudos sobre a formação docente assumem novas perspectivas

cidade mais justa seria alcançada (o pensamento educacional do Brasil no início da década de 1980 estava fortemente influenciado pelo marxismo). Nesse contexto, sob a influência de Gramsci (1978), a formação do professor deveria estar centrada no desenvolvimento de intelectuais orgânicos, ou seja, conscientes do seu papel histórico e comprometidos com os interesses da classe trabalhadora, para a qual a ação do educador tem um caráter intelectual, na medida em que se efetiva pela mediação do conhecimento e gênese de consciências.

Na década de 1990, a produção acadêmica estava voltada para os estudos da cultura da escola, suas práticas, seus rituais e a relação de poder dentro do âmbito escolar, a teoria educacional estava voltada para as questões culturais. Essa discussão se arrasta até os dias atuais, quando os estudos sobre a formação docente assumem novas perspectivas, pois se busca entender, entre outras coisas, como o professor, mergulhando na cultura institucional e pedagógica (em sua prática cotidiana da escola), constrói sua identidade profissional.

Surge, então, a preocupação em considerar o desenvolvimento do professor como elemento fundamental no seu processo de formação e que o desempenho do professor é, grandemente, dependente dos modelos de ensino internalizados ao longo da sua formação e da experiência acumulada que informa seu conhecimento sobre o mundo estudantil, a estrutura escolar e curricular.

O professor, nesse contexto, passa a ser considerado um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações durante e após realizá-las, e esse tipo de profissional, segundo Schön (2000), seria aquele que reflete na ação, assim como também repensa a reflexão realizada durante a ação. Giroux (1988) recomenda que a teoria educacional deve desenvolver uma análise crítica, que aponte para as possibilidades concretas de mudança, mostrando, ao mesmo tempo, a força do capitalismo e sua presença nas esferas da vida social e cultural.

A formação de professores vem assumindo posição de destaque também nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente, bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos docentes. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Vieira (2007, p. 2), refletindo sobre o que é preciso fazer para termos uma escola que deveria ser de qualidade para todos, apresenta dois pressupostos:

1. As políticas de educação devem ser políticas de Estado. Enquanto permanecerem à mercê de governos que vêm e vão, o Brasil continuará reinventando a roda, como tem sido feito desde os primórdios da história da educação.

2. As políticas e práticas de gestão (educacional e) escolar e a formação do educador precisam estar em sintonia com foco permanente na aprendizagem.

Segundo a autora, a formação inicial de professores e gestores, em princípio, se dá no âmbito das universidades. De acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 62, a formação para professores e gestores da Educação Básica é feita em cursos de graduação e de pós-graduação, aceitando-se que docentes de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental tenham formação de nível médio (BRASIL, 1996a).

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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996a).

Já a formação de gestores se enquadra no artigo 64 da LDB:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996a).

No entanto, a formação continuada para professores e/ou gestores apresenta os mais diferentes modelos, inclusive em programas com o aporte de recursos externos, como é o caso de algumas iniciativas desenvolvidas no âmbito da União, Estados e Municípios.

Os programas de formação continuada de gestores começaram a ser desenvolvidos nos anos de 1990. Pode-se citar: o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), no âmbito municipal; o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), no âmbito estadual; e Projeto Escola de Gestores da Educação Básica (Escola de Gestores), no âmbito da União, com apoio de universidades e secretarias de educação. Normalmente, os programas de formação continuada de professores são formulados pelas secretarias de educação (estaduais e municipais), visando promover a melhoria da qualidade do ensino. O governo federal

também desenvolveu programas nessa área, como o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) e outras ações (VIEIRA, 2007).

Dourado (2007) situa políticas direcionadas à gestão da educação básica, por meio da análise da proposição de ações, programas e estratégias articulados pelo governo federal. Isso na busca de apreender os limites e possibilidades à gestão das políticas, tendo em vista que os estados e municípios se colocam como principais atores na oferta da educação básica no país, e apresentando e discutindo os programas: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

O autor traz que a gestão educacional tem natureza e características próprias e que a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que têm impacto direto no planejamento e no desenvolvimento da educação e da escola. Isso implica aprofundamento da natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como das prioridades institucionais, dos processos de participação e de decisão nos níveis macro (nacional), meso (sistemas de ensino) e micro (escolas).

Nessa perspectiva, Dourado (2007, p. 924-925) afirma que a problematização das condições de formação e profissionalização docente coloca-se interligada à gestão educacional, considerando os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como no acesso a processos formativos que não negligenciem uma base sólida de formação.

Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar (DOURADO, 2007, p. 924-925).

Em síntese, pode-se dizer que em relação à formação do professor, os anos 1970 foram marcados pelo “aprender a fazer”, que de certa forma instrumentalizava o professor para a prática pedagógica; nos anos 1980, a formação docente foi marcada pelo caráter prescritivo do discurso, o qual enfatizava a definição dos compromissos e do papel do professor, sem instrumentalizá-lo para desempenhar as funções que lhe eram atribuídas; já nos anos 1990, as análises educacionais foram voltadas para a compreensão do trabalho do professor, buscando identificar as diferentes formas por meio das quais se constituíam as atividades desse profissional; e, a partir dos anos 2000, a formação docente é altamente marcada por uma precarização da

profissão. Em relação à intensificação e precarização do trabalho docente, Oliveira (2009, p. 212) aponta que

o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades. Esse quadro de nova regulação educativa no contexto latino-americano tem resultado em significativa intensificação do trabalho; precarização das relações de emprego, mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem sobre a identidade e condição docente.

Ou seja, em cada momento histórico destacado, a formação do professor ficou atrelada a um modelo, produzindo algumas “fôrmas” que se tornaram verdadeiras matrizes. Atualmente, o que se discute é a precariedade que essas “fôrmas” produziram, ou seja, foram “desinformadoras” e deformadoras da prática pedagógica, porque sempre exacerbaram determinado polo em detrimento de outro, caracterizando-se por certo maniqueísmo, no qual determinadas práticas pedagógicas são totalmente boas e outras totalmente ruins.

Mas como afirma Santos (1997), a compreensão do processo de construção do saber docente só adquire, realmente, uma dimensão mais sólida quando se torna base para a concretização de propostas que busquem intervir no processo de formação do professor. Logo, deve haver uma mudança nas práticas de ensino, pois a formação docente é um fator essencial na qualidade da educação.

Na busca dessa excelência, os cursos de formação de professores têm passado, nestes últimos anos, por grandes discussões, alvos de inúmeras propostas curriculares. Uma crítica que pode ser feita é a de que os cursos são dados muito longe da realidade das salas de aula, ocasionando a eterna dicotomia teoria versus prática.

“A profissão de professor foi desvalorizada brutalmente nestes últimos trinta anos – isto é uma questão política séria para o Brasil [...]” (CARVALHO, 1992, p. 52). Logo, torna-se fundamental ter cursos de formação de professores interessados não só na melhoria do ensino brasileiro, oferecendo um ensino de qualidade, como também na revitalização da profissão. As atividades docentes estão para além da sala de aula, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, art. 4º, § único): “As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, evidenciando a necessidade de o curso de Pedagogia integrar à formação docente habilidades na gestão educacional, entendida em uma perspectiva democrática, que

integre as diversas possibilidades de atuação e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à coordenação, ao acompanhamento e avaliação de sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

A reestruturação dos cursos de Educação só será possível se for acompanhada de uma mudança de paradigma nos cursos de formação de professores (ALARCÃO, 2001).

Que tipo de profissional está sendo formado nos cursos de Educação?

Segundo Giroux (1988), por meio da expansão da indústria cultural, da intervenção do Estado e da concentração do poder nas mãos de grupos cada vez menores, foram desgastadas as esferas públicas nas quais os indivíduos debatiam e lutavam para obter sua determinação individual e social. A importância dessa esfera pública estava no fato de que ela fornecia espaços pedagógicos, em que a democracia, como movimento social, era incorporada pelos indivíduos em uma luta continuada para produzir modos emancipatórios de conhecimento e relações sociais. Assim, produziu os discursos de liberdade e conservou a possibilidade de que grupos subordinados desenvolvessem seus próprios intelectuais.

Giroux (1988) defendia o ponto de vista de que os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como uma esfera pública de oposição e a pedagogia como uma forma de política cultural. Partindo desse ponto de vista, discutem-se algumas implicações que a categoria de intelectual transformador gera para a construção de uma pedagogia radical como forma política cultural.

Que há uma crescente perda de poder e status dos professores em todos os níveis de ensino é fato, existe uma percepção diferente de seu trabalho, de seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática. Com isso, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, na qual os professores são relegados a tarefas instrumentais que não deixam espaço para o discurso e as práticas sociais de oposição. Ou seja, cada vez mais, os professores são proletarizados e reduzidos ao nível de um técnico especializado, desaparecendo a forma de trabalho intelectual que é de importância central para a pedagogia crítica (Giroux, 1988).

Historicamente, a relação entre o papel dos educadores e a sociedade tem sido mediada pela imagem do professor, que é reduzida a um mero reproduzidor da cultura dominante. Ao reduzir o pensamento crítico a dimensões meramente técnicas, há uma desvalorização do trabalho intelectual crítico, em benefício de um trabalho meramente prático (técnico), o qual pode ser identificado com a prática pedagógica tecnicista dos anos de 1980. Subjacente a essa prática está a metáfora de “produção”, uma concepção do professor como “executor” de um corpo determinado de conteúdos e habilidades de ensino. Dentro desse modelo de educação, os docentes não são considerados pessoas criativas, capazes de transcender a ideologia dos métodos pedagógicos a fim de avaliar criticamente o discurso e a prática educacional.

Portanto, os cursos de formação docente acabam perdendo a visão da necessidade de educar os futuros professores para se tornarem profissionais críticos, e formam meros técnicos especializados ou teóricos. Ao invés de ajudar o futuro professor a pensar sobre quem é, o que deve fazer na sala de aula, suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins da política educacional, os cursos de formação de professores preparam os futuros profissionais da educação para compartilhar técnicas, e não a relação entre a teoria e a prática; para dominar a disciplina da sala de aula, e não para entender como se desenvolve a relação professor-aluno; para ensinar um assunto eficientemente, e não para trabalhar com o grupo o todo; para melhor organizar as atividades diárias, e não para trabalhar de acordo com as necessidades do grupo etc.

A tendência, cada vez maior, de se reduzir a autonomia dos professores quanto ao desenvolvimento e planejamento dos currículos, torna-se evidente pela produção de “pacotes” curriculares, nos quais o conhecimento é dividido em partes limitadas, padronizadas, que acabam contribuindo para a desqualificação docente. Ao contrário, os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais em que trabalham (CONTRERAS, 2002).

Faz-se necessário repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente e considerar os professores como intelectuais. A categoria intelectual fornece uma base teórica para se examinar a atividade do professor como forma de trabalho intelectual, esclarece as condições materiais e ideológicas necessárias e ajuda a desvelar as várias formas de ideologias que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente. Ao se considerar os professores como intelectuais, os docentes não serão mais vistos como meros executores, e sim como atores reflexivos e transformadores do processo pedagógico. O conceito de intelectual fornece a base teórica para o questionamento das

• • • • •
**Faz-se
necessário
repensar e
reestruturar
a natureza
do trabalho
docente**
• • • • •

condições ideológicas e econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisam trabalhar a fim de funcionarem como indivíduos críticos, reflexivos e criativos (GIROUX, 1988).

Dessa forma, o papel da docência envolve a educação de um grupo de intelectuais essencial para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Mas o que acontece na maior parte dos cursos de formação de professores é a ênfase em se obter futuros docentes com o domínio de técnicas, especialistas, e não intelectuais. Considerando o professor como intelectual, torna-se possível repensar e reformular as condições históricas que o têm impedido de assumir seu potencial como intelectual e também profissional ativo e reflexivo.

Giroux (1988) divide a categoria intelectual em quatro funções sociais (a partir da função social do educador como intelectual), que são elas: intelectuais transformadores, intelectuais críticos, intelectuais adaptados e ainda os intelectuais hegemônicos. A categoria de intelectuais transformadores inclui os professores com o objetivo de desenvolver a cultura emancipatória dentro e fora das esferas públicas, eles empregam o discurso da autocrítica, de forma a tornar claros os fundamentos para uma pedagogia radical, enfatizando a importância dessa abordagem para os estudantes e a sociedade. A tarefa central para essa categoria de intelectuais é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Os intelectuais transformadores devem considerar a necessidade de enfrentar os aspectos ideológicos da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento do poder, criando condições materiais e ideológicas, na escola e na sociedade, que deem aos alunos a oportunidade de se tornarem cidadãos que possam atuar de forma transformadora.

Os intelectuais críticos são ideologicamente alternativos às instituições e às formas de pensamento existentes, não se consideram ligados a qualquer formação social específica, não se veem desempenhando uma função social que seja expressamente política nem são capazes de avançar para o terreno da luta coletiva. Por outro lado, os intelectuais adaptados adotam uma posição ideológica que sustenta a sociedade dominante e não estão, geralmente, conscientes desse processo. Já os intelectuais hegemônicos, conscientemente, definem-se pela liderança moral e intelectual que coloca à disposição da classe dominante, a qual preserva a ordem existente.

A noção de intelectual transformador torna visível a posição paradoxal que os educadores enfrentam nos estabelecimentos de ensino públicos, pois de um lado, eles trabalham dentro de instituições que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante; do outro, definem seu terreno político oferecendo discursos alternativos e práticas sociais críticas aos estudantes. O intelectual transformador, ao empregar o discurso da crítica

e da possibilidade, pode desvelar as formas de poder existentes na escola (o poder é considerado como força dialética e se manifesta de forma contraditória na escola) e encará-la como espaço de contestação, onde estão presentes as relações de cultura e poder. Para isso, é necessário reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes possam tanto aprender as habilidades quanto o conhecimento de forma articulada e crítica (GIROUX, 1988).

No entanto, deve-se destacar uma crítica à análise apresentada por Giroux (1988), por mostrar a posição do professor como intelectual, mas não indicar a forma como o professor poderia chegar a construir uma posição crítica em relação à docência nem expressar as articulações de sua proposta com as experiências concretas dos docentes (CONTRERAS, 2002).


Formação docente: em busca de uma formação integral

Na perspectiva de Paro (2009, p. 13), “Ou a educação é integral ou não é educação”. Nesse sentido, surge a necessidade de se pensar a formação de um profissional em perspectiva para que ele seja capaz de atuar nos espaços escolares e não escolares que compreendem o campo educacional. Um profissional que, por exemplo, possa atuar não somente na gestão escolar ou da sala de aula, mas na produção de um conhecimento empírico da nova realidade que é colocada para o atual gestor educacional para além dos muros da escola.

Em 1988, a Constituição Federal traz em seu Art. 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(BRASIL, 1988, cap. 3, seção 1). A legislação complementar, em 2005, garante “o ensino com duração mínima de nove anos obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, cujo objetivo é a formação básica do cidadão [...]” (Lei nº11.114/05 art. 32) (BRASIL, 2005). Quatro anos depois, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, de 12/11/2009 (BRASIL, 2009), promulga a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. E a Lei Federal nº 12.796/2013, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, no inciso I do Art. 4º traz que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 2013).

Desse modo, com o crescimento no número de alunos, desde os anos de 1970, a formação docente sofreu mudanças drásticas, o curso Normal, que





era estritamente profissionalizante, para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental, tornou-se, simplesmente, mais uma habilitação profissional do ensino médio. Ou seja, o preceito democrático da universalização do antigo 1º grau levou à massificação de professores e alunos. Multiplicou-se, pelo Brasil, na década de 1970, o número de estabelecimentos de ensino e, paralelamente a esse crescimento, começou a crise salarial do professor e a perda da qualidade e do status do trabalho docente. Segundo Valle (1999), os anos 1970 foram marcados pela decadência da qualidade da escola pública, desvalorização salarial do magistério e formação aligeirada em cursos criados sem condições mínimas de funcionamento – o que ocasionou uma crise no ensino brasileiro.

Nos anos 1980, a discussão sobre a formação docente ficou mais acirrada; em 1983, o Ministério da Educação organizou o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, em que foi elaborado um documento que discutia especificamente as questões relacionadas à formação de professores.

Em 1990, em Jomteien (Tailândia), foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual contribuiu para desencadear, nos países em desenvolvimento (inclusive o Brasil), um esforço mais intenso em busca do atendimento às necessidades educacionais básicas da população. O compromisso assumido pelo Brasil nessa conferência inspirou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual definiu objetivos e metas que garantiriam o direito de todos à Educação.

Esse Plano Decenal instituiu como prioridade da política educacional brasileira a universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo e, como uma das principais estratégias, preconizou a valorização do magistério. O processo de elaboração desse plano culminou com uma conferência nacional, em 1994, durante a qual foi firmado o Acordo Nacional de Educação para Todos, explicitando metas e estratégias para a recuperação da educação pública brasileira e que também originou o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. O objetivo era estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério, com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica.

Daí, alguns passos importantes foram dados em busca da viabilização da política de valorização do magistério e da melhoria da qualidade da educação básica, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O Fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano (Brasil, 1996b) e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 (BRASIL, 1997). O

Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

No entanto, será que o Fundef realmente atendeu às necessidades básicas do ensino fundamental? Cabe chamar a atenção para a criação, em 2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, ampliou o atendimento do número de alunos do ensino fundamental para a educação básica e modalidades de ensino antes não contempladas (BRASIL, 2007).

Demo (1992) traz que a problemática da qualidade da educação aponta invariavelmente para o fator humano como gerador/promotor específico de qualidade. Quer sob o ponto de vista individual, quer social, a qualidade está intrinsecamente permeada por uma questão política. Logo, a formação do professor é o fator mais decisivo da qualidade educativa. De acordo com Franco (1994, p. 82), “o conceito de qualidade é um conceito historicamente produzido e não pode ser definido em termos absolutos [...]”. Portanto, não é um conceito neutro, ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico imposto por uma determinada postura adotada pelo sistema educacional, restando, assim, nenhuma dúvida de que há a necessidade urgente de uma melhoria do sistema educacional brasileiro, que tem como base a formação docente. Entretanto, mais do que formar os professores, faz-se necessário recriar a profissão do docente, valorizá-la em todos os sentidos (remuneração, carreira, organização política etc.).

Profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo-se como núcleo central dessa formação” (FREITAS, 1992). Ainda na década de 1990, a LDB gerou muita polêmica com a criação dos Institutos Superiores de Educação, que foram novos estabelecimentos de ensino criados para atuarem na formação docente.

Já em 2000, o X Encontro Nacional realizado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) reafirma os princípios básicos para os cursos na área:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação unilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de forma-

• • • • •
**Mais do que
 formar os
 professores,
 faz-se necessário
 recriar a profissão
 do docente**
 • • • • •

ção; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2000, p. 37).

No ano seguinte, a Anfope, em evento em Recife para discutir e analisar a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior reafirma que esta deve ser pautada em seis pilares fundamentais: a. sólida formação teórica e interdisciplinar; b. unidade entre teoria/prática; c. gestão democrática; d. compromisso social do profissional da educação; e. trabalho coletivo e interdisciplinar; f. formação continuada.

A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da Educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático” com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana [...] (ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2001, p. 4).

Como já mencionado, em 2006, a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, instituiu as DCNs - Pedagogia com uma concepção ampliada de docência, que compreende o ensino, a pesquisa e a gestão. Em 2015, o Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015, traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Diante do atual cenário educacional brasileiro, torna-se inevitável a necessidade de uma reformulação dos cursos de formação docente, para que proporcionem ao futuro profissional um aprendizado que compreenda a construção dos conhecimentos como fator essencial em sua formação integral como intelectual. No entanto, se não bastassem as questões estruturais desses cursos, tais como: asfixia de recursos, falta de motivação por parte de alunos e professores, infraestrutura deficiente etc., há como agravante a desvalorização econômica e social da figura do professor. Para tentar reverter tal situação, é preciso buscar uma política educacional que efetivamente valorize a formação do profissional da Educação em toda sua extensão, preconizando qualidade, salário e condições de trabalho dignas.

Considerações finais

O cenário atual exige qualificação para o exercício de diferentes funções nas unidades escolares e não escolares. Entender a formação docente em uma perspectiva integral e democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e os processos de participação na organização e na gestão de sistemas e espaços, especialmente no que se refere à análise da construção de projetos político-pedagógicos, bem como explorar achados de pesquisas sobre a temática, frente às variadas perspectivas políticas e pedagógicas das instituições públicas e particulares de ensino, impõe-se como fundamental no campo das exigências sociais e pedagógicas. Esse movimento gera a necessidade de uma formação diferenciada, que atenda às atuais perspectivas, as quais marcam outra lógica de atuação educacional (democrática e participativa), especialmente no que se refere ao campo educacional.

Pensar em docência, nos dias atuais, remete aos seus cursos de formação em nível médio, graduação e pós-graduação. Leva a questionar para onde caminha a educação brasileira diante do quadro de crise em que se encontra o mercado de trabalho do setor. Sem parâmetros delineados, os professores que estão se formando ficam sem saber qual o melhor caminho com relação à profissão.

A educação é a base para a formação do profissional de qualquer área e deve propiciar não somente habilidades e técnicas, mas também uma reflexão da própria prática e a construção de uma postura fundamentada na importância política do papel a ser desempenhado na sociedade. A educação deve ser encarada como primordial para a formação de profissionais de qualidade, capazes de interagir com seu trabalho de forma crítica e política.

Essa formação docente não é linear, simples, pelo contrário, é permeada por informações culturais, sociais, políticas e econômicas que não estão ao alcance de todos os profissionais docentes. Então, como reverter o quadro em que se encontra a formação docente hoje? Que intelectual formar?

Torna-se inevitável fazer uma análise crítica da educação no Brasil e como se encontra a formação docente, a qual deve ser (re)pensada, (re)estruturada, (re)concebida. Ao procurar as razões da formação insuficiente ou da má-formação recebida pelos futuros professores nos Cursos de Formação de Professores, chega-se à conclusão de que, além da precariedade dos currículos oferecidos, falta aos professores formadores embasamento teórico-prático – fator essencial na formação dos futuros profissionais da educação – para reformular a prática pedagógica em busca de um profissional integral e intelectual, capaz de atuar de forma crítica e transformadora em sua prática pedagógica. Como reflexo dessa postura transformadora, tanto o aluno



quanto o professor apropriar-se-iam de sua condição de sujeito produtor de conhecimento, emergindo, assim, a possibilidade de produção de saberes, e não somente a reprodução dos mesmos.

Embora a formação docente esteja aquém do desejado, destaca-se que, dos anos 1980 para cá, tem sido tema de diversas reuniões e debates. Logo, é preciso assumir, de fato, uma postura que vá de encontro ao quadro de crise em que se encontra a educação brasileira, sempre tendo em mente que um professor deve se formar a cada dia, continuamente, e que a qualidade da educação está ligada, primordialmente, à qualidade dos professores que são formados, a cada ano, nos cursos com essa finalidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Análise preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília, DF, 2001.

BERNADO, Elisangela da Silva. **Formação continuada de professor em escolas organizadas em ciclo**. 2003. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta [...] **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 54, p. 51-63, abr./jun. 1992.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, mar. 1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

Encontro Nacional da ANFOPE, 10, 2000, Brasília, DF. **Documento final**. Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2000.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Qualidade de ensino**: velho tema, novo enfoque. Brasília, DF: INEP, maio 1994. (Série Documental. Relatos de pesquisa, n. 17).

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 41 n. 3, p. 90-109, set./dez. 2015.



KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: Reunião Anual da ANPED, 16., 1993, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. São Paulo: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Revista Extra-classe**, v. 1, p. 210-217, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, L. L. C. P. **Formação do professor e pedagogia crítica**. São Paulo: Papyrus, 1997.

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

VALLE, B. A nova LDB e os institutos superiores de educação: histórias do passado, do presente e do futuro. In: SOUZA, Donald Bello; CARINO, Jonaedson (Org.). **Pedagogo ou professor?: o processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional, gestão e aprendizagem: por uma escola de qualidade para todos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007.