

PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS ESCOLAS NA CONTEMPORANEIDADE

Erbênia Maria Girão Ricarte
Universidade Federal do Ceará (UFC)
erbeniaricarte@hotmail.com

Kamila Alencar Matos
Universidade Federal do Ceará
kamilaalencarmatos@hotmail.com

Maria das Graças de Araújo
graca_ita@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo aborda a investigação dos processos de formação de professores em consonância com a escola na contemporaneidade e coloca em pauta a qualidade da formação dos professores no contexto da crise pela qual passa a escola atualmente. Defende a criação de políticas públicas que garantam a participação ativa dos professores nas várias instâncias decisórias do currículo e do trabalho pedagógico, incorporando-se a necessidade e o direito à formação continuada. A pesquisa descritiva e bibliográfica compreendeu procedimentos de revisão de literatura, procurando interpretar o processo e construir compreensões teóricas mais elaboradas relacionadas à formação docente. Apoiaram-se nas ideias de Azanha (2004), que discute qual a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico; D'Ávila (2008), para quem a formação docente contemporânea ainda segue modelos antigos como o Artesanal que se baseia na ideia de que se aprende a ser professor na prática; Pimenta (1999) que relaciona a construção da identidade da profissão do professor com o desenvolvimento dos saberes docentes, dentre outros. Concluiu-se que uma das principais metas na formação docente, seja ela inicial ou permanente, é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação em uma realidade social. E neste contexto, a metodologia deve fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social, por meio de experiências diversificadas.

Palavras-Chave: Formação Docente. Educação Básica. Escolas. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

A Docência é a ação de ensinar, exercício do magistério. Profissão do professor. Fazendo um rápido passeio pela dimensão histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX.

De lá para cá, continuaram com a promoção de formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste.

É no início do século XX que aumenta a preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos.

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos. Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, como veremos adiante.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil.

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como

também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

LICENCIATURAS E SUAS ESPECIFICIDADES

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos (Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992).

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino.

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Mesmo considerando essa conjunção de fatores, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos

professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. Abordaremos a questão a partir de dados de pesquisa.

Procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Pensando que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania. Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. Como afirmam os autores citados: “A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias” (2003, p. 6)

O PROFESSOR HOJE: SUA FORMAÇÃO

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995b, p. 10).

A Lei n. 9394/96, determinou em suas normatizações que a escola e a atividade docente seriam aspectos indissociáveis do processo educativo, reunidos no propósito de garantir a aprendizagem dos alunos, assim teve-se demarcada uma área própria de atuação. Ao substituir o termo profissional do ensino, de cunho mais conteudista, pelo termos profissionais da educação, buscou-se ressignificar a dimensão profissional, pois além de

abranjer os aspectos relativos ao processo educativo, ressaltou-se a dimensão política e social da profissão. Estes aspectos analisados sob a perspectiva da teoria das profissões assinalaram um marco no campo da profissionalização docente (weber, 2003).

A partir daí surgiram propostas como a que se intitulou de base comum nacional, que concebia a docência como fundamento da identidade profissional dos educadores, na defesa de que todo profissional da educação deve ser um educador, este princípio configurava-se como norteador no âmbito educativo e emblemático para a transformação da sociedade brasileira. Na proposta, defendia-se ainda o domínio de um conteúdo específico articulado, que priorizasse a interação entre teoria e prática desde o início da formação. As movimentações dos grupos continuaram intensas por toda a década de 1990, e os debates produzidos ao longo de mais de dez anos resultaram na criação da Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, fruto de grandes mobilizações, através de reuniões e audiências públicas realizadas com o objetivo de implementar as diretrizes constantes no documento, que era composto pela Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, consubstanciada no parecer CNE/ CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001, os quais estabeleceram a carga horária e a duração dos cursos de licenciatura no Brasil.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), sua elaboração foi estimulada principalmente pela constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que ao ressaltarem a valorização da profissão docente, fizeram também referência a um padrão de qualidade, que deveria ser alcançado e mantido na formação do alunado e que, por conseguinte, deveria também subsidiar a formação de professores, dando aos profissionais as necessárias condições para que pudessem desempenhar um trabalho que primasse pela qualidade do ensino.

De acordo com os estudos de Weber (2003), os marcos, a serem considerados no processo de profissionalização docente no período em questão, foram: a constituição de associações representativas em âmbito nacional e a vinculação destas com o debate internacional; a sanção da Lei n. 5692/1971, regulamentando a remuneração do professor de acordo com a sua titulação e a assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ação que contou com a participação da sociedade política e sociedade civil.

Com esta compreensão sobre educação e ao conceber que o objetivo fundamental da educação escolar, e em especial do ensino superior, é o de desenvolver intelectualmente seus alunos, pode-se, com segurança, afirmar que a função da Universidade na qualificação da Educação Básica é a de subsidiar os acadêmicos dos cursos de licenciatura a aprender a pensar sobre a escola, os processos de escolarização e a profissão docente. A exigência do

mercado de trabalho para com a qualificação da educação tem se ampliado constantemente. Em função disso, muitos professores têm se sentido obrigados a irem a busca de uma formação acadêmica condizente com a sua atuação. Ou seja, a conscientização, com relação ao papel da educação passa, nesse momento, a ficar de lado, tendo em vista que o que vai predominar, nesse contexto, é a exigência do mercado de trabalho, a necessidade capitalista de se “qualificar”, embora, em alguns casos, esta qualificação se dê de forma aligeirada.

De acordo com Tardif (1991), faz-se necessário que a formação profissional se baseie na epistemologia da prática, ou seja, “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais [professores, no caso], em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas”. Assim, de acordo com essa perspectiva, a formação do professor contribuiria para dar novo significado também à escola e à formação docente. Nesse contexto, torna-se necessário admitir que a formação inicial, por mais indispensável que seja e por melhor qualidade que tenha, é intrinsecamente inacabada e que os primeiros anos de exercício profissional envolvem importantes novas aprendizagens, que vão além da simples aplicação do que foi estudado na Universidade.

A formação em nível superior está associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, é sob essa ótica que existe a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura para que estes possam apresentar um perfil mais dinâmico e prático para com a realidade que versa o meio educacional. A ausência de uma formação teórica mais firme para que se possa compreender a realidade educacional geralmente leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, tendo em vista que estes não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho, ou seja, falta autonomia com relação a essas questões por haver falta de conhecimento de causa.

Considera-se como sendo a grande tarefa do curso de formação levar o professor/futuro professor da Educação Básica a dominar os conteúdos específicos de suas ciências e a repassá-los com competência aos alunos, garantindo que estes “aprendam a aprender”.

A QUESTÃO DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS

Nessa perspectiva, a didática tem um papel fundamental, nos cursos de licenciatura. Constitui-se uma disciplina que orienta para a prática pedagógica reflexiva atuante no processo de aprendizagem sistematizando os pontos relevantes, que deverão ir ao

encontro do que está acontecendo além dos muros das Instituições de Ensino Superior impactando no sistema educacional brasileiro. Assim, analisamos parcialmente as matrizes curriculares e suas respectivas ementas para que pudéssemos visualizar a atual reestruturação dos cursos, para atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais viabilizando melhorias no âmbito da educação básica Nacional.

O Parágrafo Único do Parecer 09/2001 confirma a necessidade para reflexão da reestruturação dos currículos dos cursos de licenciaturas dando a devida atenção ao fato que as instituições deverão dedicar-se a uma parcela, não sendo esta inferior à quinta parte da carga horária total do curso, para as práticas pedagógicas articuladas a teoria, com a meta de alcançar a realidade social. Podendo assim o ensino ser muito mais significativo e coerente com a vida de nossas crianças. A revisão das diretrizes dos cursos de licenciatura se expressa da seguinte forma:

- 1º Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- 2º Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- 3º Atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- 4º Dar relevo à docência como base da formação relacionada a teoria e prática;
- 5º Promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (despacho do ministro da educação p. 4)

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos,

em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Bernardete A. Gatti
- Formação de professores no Brasil: características e problemas
Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Bernardete A. Gatti
- Formação de professores no Brasil: características e problemas
Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. Revista Educação & Sociedade Educ. Soc. v.24, nº.85, Campinas, dez. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ALVES, N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- AZANHA, J. M. , 2004.P. Uma reflexão sobre a formação do professor de escola básica. Educação e Pesquisa, v. 20, n. 2, p. 369-378
- BARREIRO, I.M.F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRAGA, M.M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. Ciência & Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988
- BRASIL. Lei nº 9394/96. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Subsecretaria de Edições técnicas, 1997.
- CANDAU, V. M. (Org.) et al. A didática em questão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1987
_____ Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 09, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
_____ Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de licenciatura, de graduação plena.
- MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. Em Aberto, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

NÓVOA, António. “Os professores e o novo espaço público da educação”. In Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45. 2006.

NÓVOA, António. (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto, 1992. _____. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1995

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Formar o Professor Profissionalizar o Ensino. Perspectivas e Desafios. Porto Alegre: Sulina 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, Louise. Os professores face ao saber esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Maringá, n. 4, p. 215-233, 1991