

Artigo original



A FORMAÇÃO DOCENTE E A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO

MIRANDA, R. F.¹

Nome Completo: Rosilene Figueira Miranda

Artigo submetido em: 15/06/2014

Aceito em 20/06/2014

Correio eletrônico: Josuel Stenio da Paixão Ribeiro

RESUMO

O presente trabalho trata de reflexões sobre a Formação do Professor, com base nos estudos realizados na disciplina Tópico Especial “Pesquisa e formação docente: políticas, espaços, abordagens e avaliação”, realizado no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Presidente Prudente-SP. Pretende-se, a partir destas reflexões, tecer algumas considerações, à luz dos autores estudados, discussões entre o grupo de alunos e exposição dos professores no decorrer da disciplina, e algumas considerações acerca dos modelos contemporâneos de formação e profissionalização docente.

Palavras Chaves: Formação docente; Profissionalização; Educação

ABSTRACT

This work deals with reflections on the Teacher Training, based on studies in the discipline Special Topic "Research and teacher education: policies, spaces, and evaluation approaches", held at the Graduate Program Master of Education at the State

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campus de Presidente Prudente-SP

University Paulista "Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Presidente Prudente-SP. It is intended, from these reflections, some considerations in the light of the authors studied, discussions between the group of students and teachers of exposure during the course, and some considerations of contemporary models of teacher education and professionalization.

Key Word: Teacher training; Training; Education

INTRODUÇÃO

“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.”
(GRAMSCI, 1968, p.137)

Desde o final da década de 1960 o Brasil, assim como outros países da América Latina, tem passado por diversas reformas educativas. E as discussões sobre a formação docente, bem como o exercício docente, tem ganhado cada vez mais espaço nos últimos anos. O que vem confirmando a necessidade de se formar professores capazes de atuarem nas escolas na sociedade contemporânea, partindo da idéia de que a educação se destina à promoção do homem, tendo como pressuposto que o papel da escola é o de propiciar ao aluno condições de desenvolvimento, através do conhecimento, para que ele tenha possibilidade de adquirir autonomia, e participar efetivamente das políticas sociais, ou seja, uma escola democrática com ações que permitam a formação para a cidadania.

No entanto, segundo Correia e Matos (1999) a escola não tem mais o mesmo significado social que há tempos atrás, visto que não conseguiu garantir o seu discurso anterior que era o de ser um espaço onde seria assegurado pelo estado o bem comum, além de promover a igualdade e democratização ao saber. E afirmam ainda, que atualmente, o discurso gira em torno da educação como forma de modernização da economia e combate ao desemprego, ou seja, pelo novo discurso a educação é responsável por gerir a crise econômica e erradicar a exclusão social.

Dessa forma, ao professor é atribuído um novo encargo, sempre responsabilizado pela crise na escolarização, devido à deficiência na sua formação. E a deficiência na sua formação pode ser um dos fatores, mas não somente o único fator que contribui para a crise educacional.

Com a universalização do ensino, mesmo sendo uma conquista ao longo dos anos, o trabalho do professor se tornou mais complexo, com a chegada de novos públicos, com a complexidade dos saberes e a implementação das tecnologias, a globalização e a redefinição dos objetivos da escola através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. A universalização abriu as portas da escola para que todos os alunos pudessem ter o acesso, no entanto, não ocorreu a democratização, e sim, uma massificação, tendo como consequência a evasão escolar, o fracasso escolar e a repetência.

Outro fator que contribuiu para a desvalorização profissional do professor, além da questão salarial, foi a tendência da sociedade em desprestigiar o trabalho docente, o que refletiu e ainda reflete na sua prática pedagógica cotidiana, pois isso fez que ele perdesse sua representação simbólica.

Nas atuais relações sociais estabelecidas, pautadas num modelo capitalista, espera-se um novo homem, capaz de atender à demanda dessas relações, e novamente cabe à escola contribuir para isso. Então, as questões do desemprego, a crise capitalista, que não são problemas de ordem individuais, e sim estruturais, acabam por interferirem individualmente no trabalho docente, uma vez que, gera uma procura desenfreada por sua qualificação, nem sempre por meios e cursos adequados, apenas para que possam conseguir um emprego nesse mercado de trabalho. E pensar a educação, nos remete a uma reflexão sobre a formação docente e à prática docente com qualidade.

Mas, o que significa a palavra “formação”? A maioria dos intelectuais da educação tem como entendimento associar essa palavra ao desenvolvimento pessoal e profissional, Nóvoa (1991) apresenta uma concepção a respeito do tema,

As tensões e os conflitos suscitados actualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controlo do campo social docente. Nos próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada?

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. É situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica,

disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1991, p. 10-11).

De acordo com o autor os professores, tanto no Brasil, como em outros países estão submetidos a uma forte tensão, sendo que dois aspectos se apresentam como fundamentais. Um deles é a questão do currículo e dos programas educacionais separados da prática pedagógica, ou seja, há uma ruptura entre a concepção e a execução, visto que há um distanciamento entre os especialistas científicos que preparam esses materiais e o professor, o que contribui para afastar ainda mais a autonomia profissional do docente. O outro aspecto diz respeito à sobrecarga de atividades do trabalho docente. Nesse sentido Apple & Jungck, (1990), se posicionam.

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156).

Ainda sobre a formação docente afirma Nóvoa (1991, p. 12),

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Para o autor, ainda a formação docente tem deixado de lado o desenvolvimento pessoal, e diz que confundem "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, (NÓVOA, 1991). O que acaba por ocasionar uma integração entre os projetos da escola, e conseqüentemente a formação docente vai ser deficiente, pois deixa de ter como eixo de referência a profissionalização docente, nos aspectos individuais e coletivos.

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (LDB/96) começou a surgir implantação de diversos programas e cursos de formação e capacitação para os docentes das redes públicas de ensino, tendo como

justificativa melhorar a qualidade de ensino e promover a profissionalização docente. A partir da promulgação da referida Lei, surgiram outros documentos regulamentando a implantação dos cursos de formação, com a parceria entre o Governo Federal, Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior. O que se observa em diversas pesquisas realizadas é que o Brasil implantou esses cursos em massa, e em curto prazo, com o intuito de atender à tendência mundial de elevar a qualificação dos professores. Haja vista, que os cursos seguem o mesmo molde, métodos de estudo, procedimentos de avaliação em todo o país. Principalmente, através dos Cursos à Distância (EAD), sendo que esses cursos com o passar dos anos, atualmente são oferecidos, tanto na rede pública, como na rede privada, até mesmo para quem não é professor, como formação inicial. Mas, o que nos cabe refletir é se esses cursos realmente contribuíram ou estão contribuindo para melhorar a qualidade da educação no Brasil.

Um modelo a ser estudado numa reflexão mais profunda, é o caso da formação docente na França. No entanto, em linhas gerais, farei apenas algumas considerações mais relevantes. Mesmo porque na França os professores das escolas básicas exercem um papel bastante funcional e têm uma postura bem definida em relação à formação docente, visto que os mesmos passam por um critério de seleção específico para serem formadores e recebem uma boa remuneração para realizarem esse trabalho. Enquanto que no Brasil esse modelo de formador docente é diferente.

No Brasil é díspar, embora tenha sofrido influências do modelo francês na criação das antigas Escolas Normais (TANURI, 2000), mesmo que a formação de professores tenha os estágios supervisionados e acompanhamento pelos professores que são, ou deveriam ser experientes, falta-nos uma política em que os professores do ensino básico e superior sejam efetivamente formadores de outros docentes, geralmente não são remunerados por sua ação formativa com os estagiários, e não têm uma atribuição específica, como na França, por essas atividades formativas.

Outro fator importante em relação ao modelo francês foi a masterização da formação docente, que começou com a Integração de Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM) às Universidades. E incorporando a tendência européia no ensino superior, os estudos universitários passaram a ser de cinco anos, tornando-se um Mestrado.

Na França desde a Educação Infantil a partir de três anos de idade é necessário que o professor tenha como formação o Mestrado. Porque é a idade em que a criança

entra no sistema educacional, e isso exige especificidades que demanda a educação da criança nessa faixa etária em relação aos aspectos sociológicos, psicológicos, cognitivos, entre outros.

CONCLUSÕES

Ainda temos que realizar muitos debates, reflexões e mobilizações, para encontrarmos caminhos para, senão sanarmos, pelo menos minimizar as tensões em que se encontra a formação de professores no Brasil. E nesse sentido, afirma Nóvoa (1994),

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. Sem uma compreensão exacta desta crise é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores. (NÓVOA, 1994, p. 06).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael & JUNGCK, Susan. "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". **Revista de Educación**, 291, 1990, pp. 149-172.

BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

CORREIA, José Alberto, & MATOS, Manuel (1999). **Do poder à autoridade dos professores: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente**. In Ilma Veiga & Maria Isabel Cunha (Orgs.), *Desmistificando a profissionalização do Magistério*. São Paulo: Papirus Editora.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NÓVOA, António. **Relação Escola/sociedade: novas respostas para um velho problema**. 1994. In: Universidade Estadual Paulista, Prograd. **Caderno de formação:**

Formação de professores educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 01-18, v.1.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 14 mai.2014.

_____. SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educ. rev.** vol.29 no.4 Belo Horizonte Dec. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-982013000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 mai 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-agosto 2000, p. 61-88.