

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação Docente

O ENSINO PÚBLICO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: NA DIREÇÃO DE NOVAS REFORMAS CURRICULARES

Abdeljalil Akkari¹

Natania A. S. Nogueira²

Resumo: Este artigo examina a história da formação de professores no Brasil e aponta que o atual estado do processo de formação de docentes no país é produzido por meio de políticas públicas específicas. A baixa qualidade da educação pública expressa a falta de apoio aos profissionais de educação. Este artigo apresenta também um novo programa de formação de quadros de professores, na Suíça, baseado na estreita relação com as escolas locais.

Palavras-chave: Formação. Políticas Públicas. Professores. Profissionalização.

Introdução

No presente artigo, tentaremos defender a tese da necessidade de novas reformas curriculares na formação dos educadores no Brasil. Na primeira parte, situaremos a profissão de professor no contexto histórico e global do sistema educacional brasileiro. Na segunda parte, será feito um apanhado das reformas atuais na formação dos professores,

¹ Prof. Dr. Abdeljalil Akkari. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Unité "Politique, économie, gestion et éducation comparée". E-mail: djalil98@gmail.com

² Graduada em História. Especialista em História do Brasil pela UFJF. Professora de História no Ensino Fundamental na Escola Municipal Judith Lintz Guedes Machado, Leopoldina (MG). www.gibiteca.com. blogspot.com; www.historiadoensino.blogspot.com. E-mail: nogueira.natania@gmail.com

analisando as conseqüências dessas reformas para a educação brasileira e para a profissionalização docente. Na terceira parte, exporemos propostas de reformas curriculares na formação dos professores, tendo como estudo de caso a *Haute École Pédagogique*, uma experiência realizada na Suíça, mas que pode vir a fornecer elementos importantes para uma futura reforma do sistema de formação de professores no Brasil.

Debater a formação de professores é uma necessidade, tendo em vista a situação educacional atual do Brasil. As políticas de formação de professores, colocadas em prática após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), expõem, ao mesmo tempo, as mazelas e as esperanças de professores, cuja profissionalização tem sido um desafio desde os primeiros tempos do ensino no país. Pode-se então perguntar: que professor se desejava formar? De que profissional as escolas brasileiras – notadamente as escolas públicas – precisam?

1 A profissão de educador: herança histórica e mudanças institucionais

Do final o século XIX até a data presente, a profissão docente foi sendo construída tanto como objeto como quanto sujeito histórico. A procura pelo ensino público só se fez perceber com a crescente urbanização, seguida pela industrialização que rompeu com a política oligarca ruralista e preparou o Brasil para ingressar na industrialização. Esta mudança de contexto teve início no século XX, durante a primeira guerra mundial, quando o Brasil foi impelido a aumentar e diversificar sua produção industrial, dada a dificuldade de manter suas importações mediante a amplitude tomada pelo conflito.

Até o ensino era pouco valorizado, tido como um sinal de *status* para as elites e algo sem sentido prático para a população de forma geral. Na década de 1930, com o fim da política das oligarquias e o início do processo de industrialização, tornou-se necessário investir na educação pública. Mas este investimento foi desigual e condicionado à capacidade de cada região do país de direcionar recursos para a ampliação

da rede de ensino. Estados mais pobres da Federação possuíam menos condições, tais como os Estados do Norte e Nordeste, ao contrário do que acontecia com as regiões mais urbanizadas e desenvolvidas do Sul e Sudeste. A demanda populacional por escola, assim como as reivindicações dos movimentos renovadores brasileiros por educação, acabaram pressionando o Estado, que passou a agir no sentido de expandir o ensino primário, mas mantendo o caráter elitista do ensino e o modelo agrário de sociedade.

Com os objetivos políticos sobrepondo-se aos objetivos educacionais efetivos, a expansão escolar pública no Brasil só se desenvolveu em um primeiro momento nas regiões mais populosas e urbanizadas, dando início a um desenvolvimento desigual através do território nacional, de tal modo que a explosão efetiva das matrículas no ensino público ocorreu primeiramente nos estados do Sul e Sudeste, e somente algumas décadas depois no restante do país. (RAMOS, 2005, p. 19).

A partir de 1946, o Estado repassou uma parte de sua responsabilidade para os municípios, muitos deles sem recursos suficientes para manter as escolas, cujos professores recebiam remuneração baixa e em condições mínimas de trabalho. O impacto dessas medidas foi sentido em maior escala nos Estados mais pobres, principalmente com o movimento de municipalização do ensino de 1º grau durante a década de 1970. Em todo país essa expansão efetivou-se de modo deficitário, uma vez que ela não se apoiou em investimentos suficientes na educação escolar pública. O grande problema da educação brasileira não foi simplesmente a ausência de políticas públicas, mas também o baixo investimento do Estado neste setor.

Junto com a expansão do ensino, ocorria também o crescimento da oferta de cursos de formação para o magistério. Nas primeiras décadas do século XX, o número de professores formados nas antigas escolas normais era insuficiente para atender à demanda. Durante o regime militar, a expansão do ensino primário e secundário se fez sob a ótica tecnicista, procurando formar jovens para trabalhar nas indústrias que se expandiam durante o “milagre econômico”.

No que se refere à formação de professores, ocorre um grande crescimento de faculdades “fim-de-semana” e de cursos de licenciatura curta (implantados pela Lei N° 5.692/71) que formavam professores em até um ano e meio, muitos deles sem qualquer preparo ou qualificação para atuar nas salas de aula. Aumentou também, na rede pública, o processo de entrada de profissionais sem habilitação oficial para o magistério. Com o ingresso dessa enorme quantidade de novos docentes, os salários conheceram um grande decréscimo, fazendo com que os professores passassem a assumir dupla ou até tripla jornada de trabalho. Tal fato, aliado à falta de investimento na capacitação profissional, acabou comprometendo a qualidade do ensino público. As escolas, por sua vez, não estavam preparadas para receber a grande quantidade de alunos, resultado da massificação. Em conseqüência disso, os índices de repetência tornaram-se alarmantes.

Nos anos de 1980, o ideal de melhoria da qualidade do ensino e de valorização do magistério começou a intensificar-se no Brasil. Havia um consenso em relação à necessidade de investir na educação como forma de desenvolvimento da nação. Entretanto, na década seguinte, o neo-liberalismo e a globalização acabaram por impor uma perversa lógica de mercado sobre a sociedade, inclusive no campo educacional. Passavam a prevalecer os princípios da competitividade e da meritocracia, considerados indispensáveis para a promoção da qualidade do ensino.

Cada vez mais os problemas da qualidade do ensino passavam, no âmbito ideológico, de uma discussão pública, estrutural, política e estatal para uma discussão estritamente técnico-pedagógica e escolar, sendo interpretados como provenientes da má formação docente e da ineficiente gestão e financiamento da escola pela União. (RAMOS, 2005, p. 25).

A escola começou a ser interpretada, no plano político, como espaço legítimo das ações educativas. Os problemas de qualidade eram considerados responsáveis pela formação e gestão do magistério e poderiam comprometer todo o processo educativo e a inclusão social e econômica do aluno. Intensificou-se a tendência de situar o professor

no centro deste processo, recaindo sobre ele uma grande parte da responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso escolar. Nas palavras de Ramos (2005), o professor passa a ser herói e vilão do ensino.

A última década do século XX foi marcada, no Brasil, por vários acontecimentos nos campos político e educacional. Politicamente, o país conheceu uma verdadeira consolidação da experiência democrática na medida em que a alternância política entre o presidente social-democrata Fernando Henrique Cardoso e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva desenrolou-se sem grandes choques. Seguramente isto mostra uma maior confiança na classe política, mas as desigualdades socioeconômicas ainda permaneceram. No entanto, o país vive um verdadeiro debate e usufrui um saudável pluralismo político. No plano educacional, o decênio foi marcado pela promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esta Lei deu início a múltiplas reformas do sistema educacional brasileiro, no seu conjunto. Neste texto, nós nos interessamos mais particularmente pelas mudanças que têm afetado a formação dos professores.

1.1 O ensino público: o parente pobre do sistema educacional brasileiro

Comparado ao sistema educacional de países que possuem uma renda maior ou um nível mais elevado de desenvolvimento econômico, o sistema educacional brasileiro aparece como subdesenvolvido. Se considerássemos que o PIB por habitante como único indicador para medir o nível de desenvolvimento econômico, o Brasil não se classificaria como subdesenvolvido.

Se examinarmos a situação, levando em consideração o sistema educacional no seu conjunto, o ensino público brasileiro aparece como um parente pobre. Essa expressão é alarmante em dois níveis. Para começar, com exceção de algumas regiões dos Estados do Sul do Brasil, onde o ensino público – fundamental e médio – encontra-se em uma situação satisfatória, as instituições públicas brasileiras estão em crise. É uma crise profunda, ilustrada pelos recursos quase generalizados das elites para o

ensino privado. Em outro nível, o ensino público no Brasil caracteriza-se pelas grandes disparidades regionais que colocam em dúvida seu caráter unificado. Assim, não há nenhuma relação entre as escolas públicas das regiões industrializadas e desenvolvidas do Sul do país com as escolas rurais do interior do Nordeste e de Estados do Norte e do Centro-oeste.

Dos problemas que a educação básica enfrenta no Brasil, dois se destacam como sendo os principais: a melhoria da qualidade da educação pública para as crianças que já estão na escola e a organização da recuperação educacional de adolescentes e os jovens adultos que saem prematuramente do sistema de ensino. O ensino médio, que aumentou muito nos últimos anos, encontra-se em uma situação difícil, pois uma boa parte dos alunos que freqüenta os cursos noturnos é adulta e precisa trabalhar durante o dia. Por outro lado, a maior parte dos professores do ensino médio são mal remunerados, mal preparados e desmotivados (SCHWARTZMAN, 2003).

As faculdades só começaram recentemente a se preocupar em formar profissionais capazes de trabalhar com alunos fora da faixa etária, em sua maioria adultos que abandonaram precocemente a escola e que retornaram para concluir os estudos. Estes alunos são introduzidos em um programa destinado a suprir sua necessidade de escolarização, o EJA (Educação para Jovens e Adultos). No entanto, em 2003, apenas 23 dos 1320 cursos de pedagogia existentes no Brasil ofereciam habilitação em EJA, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep). A educação para jovens e adultos exige do professor práticas educativas que aproveitem sua bagagem e suas experiências de vida acumuladas. Deve-se estabelecer uma relação entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e o uso que será feito dele posteriormente pelo aprendiz.

1.2 O docente: o parente pobre do sistema de ensino público

No interior de um sistema público marginalizado, onde se situa a profissão docente? Observamos que no quadro de reformas do ensino público, a profissão docente se localiza na periferia dos debates.

Ela é, por exemplo, suplantada pela discussão sobre o currículo e pela questão da Tecnologia da Informação e Comunicação. No que se refere à questão dos investimentos na educação pública, os poderes públicos preferem investir na compra de livros didáticos e equipamentos do que na formação dos professores. Deve-se levar em conta que as prioridades nacionais não estão independentes das pressões das organizações internacionais. Alguns têm uma visão do sistema educativo como um sistema de entrega de conhecimentos estandardizados e não como um processo de socialização e de formação cidadã.

Desejamos colocar em evidência, nesta primeira parte do artigo, a pesquisa e a reflexão na qual a reforma da formação dos professores está sempre situada em um contexto global: Qual é o espaço da educação na escala de prioridades nacionais? Qual é o estatuto do ensino público? Qual destino está reservado à profissão docente no quadro deste mesmo ensino público? Estas três perguntas estão claramente colocadas, e parece-nos importante responder também à questão: de que forma a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pode melhorar o sistema de ensino público no Brasil?

Segundo Libâneo (2004), as recentes reformas se caracterizaram pela insuficiência de políticas públicas de apoio ao ensino público. Na última década, várias entidades e lideranças sindicais, que representam os profissionais da área da educação, chamam a atenção para a influência de fatores econômicos e políticos sobre as políticas sociais – em especial as educacionais. As reformas sociais que vêm sendo implementadas não mudaram o quadro precário do financiamento das políticas públicas e aumentaram o incentivo dado ao setor privado. Como consequência, temos a precariedade do atendimento dado às escolas públicas, resultando em problemas crônicos, dentre os quais podemos citar as deficiências na estrutura física de escolas, falta de equipamentos ou mesmo o sucateamento daqueles já existentes, falta de material escolar e ausência de uma política salarial que dê condições aos professores de se dedicarem de forma completa ao magistério. Os alunos acabam sendo prejudicados em suas necessidades materiais e culturais.

Tal estado de precariedade acaba se refletindo na formação de professores. Dentre os problemas criados por este estado de coisas estão: a tendência crescente à mercantilização do ensino, principalmente do ensino superior; a diminuição da carga horária dos cursos de formação; a tecnicização da atividade docente; a falta de condições básicas de trabalho para os professores, etc. Muitos educadores, frente à crescente falta de perspectiva para a profissão, acabam, muitas vezes, abandonando o trabalho em escolas públicas e até mesmo o próprio magistério. Nos últimos anos tem havido um decréscimo no número de professores que se formam nas universidades. Muitos jovens recém-graduados descartam a carreira do magistério e preferem dedicar-se a outros campos profissionais.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizou uma pesquisa entrevistando 4.656 profissionais do ensino e revelou dados alarmantes. Segundo esta, mais da metade dos professores (53,1%) está entre 40 e 59 anos de idade e devem se aposentar em pouco tempo. Por outro lado, o número de jovens ingressando na carreira do magistério é cada vez menor. Entre os entrevistados, apenas 2,9% estão na faixa de 18 aos 24 anos e 38,4% têm entre 25 e 39 anos. Um menor número de profissionais está se formando enquanto aumenta o número dos que se aposentam – sendo que muitos pedem aposentadoria antecipada devido à insegurança com relação à política previdenciária. Presume-se que, em apenas 10 anos, o Brasil sofrerá com a escassez de profissionais da educação (CAVALCANTE, 2003).

Fatores externos também dificultam ou mesmo impedem uma real efetivação de políticas públicas de formação profissional. Dentre eles podemos citar:

- Uma total desarticulação do sistema de formação de profissionais da educação, que torna muito difícil efetivar a construção de uma política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério, da educação básica ao ensino superior.

- A desarticulação dos órgãos públicos ligados à educação com relação à definição e organização institucional e curricular das políticas de formação, uma desarticulação que se reflete na legislação.
- As políticas educacionais não atendem à demanda de alunos e professores, ignorando a realidade das escolas e de sua clientela.
- A dificuldade das entidades e sindicatos em formar uma frente ampla para debater e (re)pensar o sistema de formação. Essas dificuldades surgem de posicionamentos antagônicos entre pesquisadores, militantes de associações, dirigentes dos cursos de formação e das secretarias de educação, legisladores etc.
- O distanciamento entre universidade e educação básica;
- A falta de interesse das universidades em relação aos cursos de licenciatura;
- O distanciamento entre pesquisa e prática escolar associada a uma linguagem acadêmica afastada da realidade de trabalho e vida dos professores (LIBÂNEO, 2004).

Não vamos nos deter especificadamente nessas questões - pois elas são de conhecimento geral -, mas queremos ressaltar seu efeito sobre as políticas de formação e atentar para o fato de que devem ser debatidas e realçadas nas pautas da reforma universitária, em especial no que se relaciona à formação de professores.

Outro aspecto a considerar, em relação à análise dos fatores externos das políticas de formação, é a desarticulação política entre os profissionais do ensino. A consequência mais visível desta desarticulação é uma ausência de propostas concretas e viáveis, de cunho legal, institucional, pedagógico e curricular, que possam constituir uma pauta comum de negociação entre representantes da educação e o governo. Não há consenso com relação às políticas para a escola básica e a organização curricular e metodológica da formação profissional. O próprio campo não conseguiu formular um sistema integrado e articulado de formação de professores. Não há um envolvimento real dos educadores com o debate em torno das políticas de formação nem

está havendo investimento sério na definição de políticas educativas para a escola brasileira. As políticas educativas são entendidas aqui como a definição de objetivos sociais e culturais para a escola, a formação de competências e habilidades, as metodologias de ensino, os formatos curriculares, as práticas de gestão escolar e os níveis desejados de desempenho escolar dos alunos.

Não é possível definir políticas de formação sem uma política viável para a educação básica, especialmente para o ensino fundamental. As diretrizes desta política devem surgir das necessidades exigidas pelo contexto no qual a formação de profissionais do ensino está ocorrendo, tendo sua origem na prática pedagógica diária dos professores, focando o processo ensino-aprendizagem no seu fazer diário, da forma mais concreta possível. A sala de aula é o grande laboratório para se desenvolver uma política de formação realmente afinada com as necessidades dos alunos e com o cotidiano de trabalho dos professores. Só assim o debate sobre a formação de professores irá tomar um caminho realmente construtivo.

Não é de hábito abordar a questão da política de formação de professores tendo como locus privilegiado as necessidades de aprendizagem dos alunos a partir do cotidiano escolar, da sala de aula. O mais comum é, primeiramente, tratar das políticas a partir do currículo formal, depois das práticas pedagógicas nas salas de aula. O que ocorre pode ser chamado de uma sobreposição da análise externa sobre a análise interna dos problemas da formação. No Brasil, este tem sido um problema antigo e recorrente nos debates sobre a formação de professores, onde se adota uma posição de politização das discussões, distanciando-se das questões didático-pedagógicas, colocadas em segundo plano.

Esta prioridade dada aos aspectos externos da formação em detrimento dos aspectos internos conduz a quatro posturas negativas dentro do debate sobre as políticas de formação:

- A separação entre a concepção “política” da formação de professores e as formas “pedagógicas” responsáveis pela viabilidade dessa formação.

- A polarização metodológica entre a teoria e a prática.
- A dissociação entre uma cultura associativa e sindical e a natureza da atividade profissional própria do professor do ensino infantil e fundamental, cujo propósito é a emancipação do professor, mas que não possibilita a formação de um profissional capaz de promover a aprendizagem dos alunos e sua formação enquanto cidadão.
- Os professores e pesquisadores acadêmicos estudam as políticas educacionais do Estado, as práticas escolares, mas esquecem de refletir e analisar criticamente suas próprias práticas e a cultura universitária (LIBÂNEO, 2004).

Em resumo, podemos dizer que há quatro indagações a respeito do problema da formação de professores. A primeira refere-se à valorização que se dá à análise externa das questões escolares, minimizando-se, por vezes, as questões internas. Dá-se, desta forma, mais destaque ao lado político do que ao das práticas pedagógicas, que são as que conferem ou não qualidade ao ensino e à aprendizagem. A segunda questão refere-se à militância de grupos relacionados à profissão, cujas ações repercutem muito mais fora da escola do que dentro dela, enquanto que os pedagogos – ligados diretamente ao fazer escolar – não conseguem, ou mesmo não desejam, expressar suas opiniões. A terceira está na desatenção, por parte dos órgãos normativos do sistema de ensino, dos planejadores, dos gestores, dos pesquisadores em educação e da militância política e sindical em relação aos aspectos pedagógico-didáticos. Finalmente, nossa quarta indagação diz respeito à já mencionada dissociação entre a cultura associativa e sindical e a natureza da atividade profissional do professor do ensino infantil e fundamental: emancipa-se o professor, mas não são oferecidos instrumentos para a emancipação do aluno.

Não estamos minimizando o valor da análise externa das questões escolares. Ela é necessária, pois a mesma nos coloca em alerta para uma visão política e contextualizada. Mas o processo de ensino é endógeno, ele acontece de dentro para fora. O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os

aspectos didático-pedagógicos. Esse, acreditamos, deve ser o critério das políticas de formação de professores.

1.3 As condições para uma melhoria do sistema de ensino público

Numerosos textos foram dedicados à análise das condições estruturais e pedagógicas suscetíveis de serem aperfeiçoadas no sistema educacional brasileiro (DEMO, 1993; SAVIANI, 1997; MONLEVADE, 1997). Entretanto, uma delas não foi, a nosso entender, suficientemente explorada. O ensino público brasileiro irá melhorar no dia que uma parte da elite – econômica, social e política – colocar seus filhos na escola pública. A dificuldade prática é a seguinte: as elites não escolherão o ensino público sem uma melhora plausível de seu nível. Como então efetivar esta mudança? O papel do corpo docente é a proposta central. Já presenciamos muitas situações, no mínimo esquizofrênicas, seja nas viagens numerosas feitas pelo Brasil ou na prática docente. Muitos dos pesquisadores brasileiros as conhecem também. Cabe citar os seminários onde nós temos professores de escola pública discutindo, durante longas horas, meios para melhorar a educação pública, mas, curiosamente, 99% deles colocam seus próprios filhos nas escolas privadas.

Como tornar o ensino público uma aposta viável de mobilização por parte da sociedade e dos próprios professores que nele trabalham? Esta é uma das questões-chave para a melhoria da educação pública e da formação de professores. Aliás, pesquisas junto ao corpo docente mostram que os professores desejam melhorar seu profissionalismo.

Nos estudos realizados na região de Cuiabá, ficou constatado que 70% dos professores efetivos, em exercício, possuíam apenas o 2º Grau, entre os quais 94% aspiravam à profissionalização em nível superior e demonstraram interesse em permanecer nas séries iniciais, se a eles fosse oferecida a oportunidade de um curso superior. (LOPES; PINTO; LIMA; CASASÚS; MACHADO; CAMPOS; DELGADO, 1999).

Outra questão tem levado lideranças sindicais, pesquisadores e profissionais do ensino a fazer sérias críticas ao sistema: a avaliação. A exemplo do que já tem sido feito na Inglaterra, o Brasil tem adotado uma cultura na qual o docente tem sua progressão subordinada ao seu desempenho. Como consequência, os professores estão se voltando cada vez mais para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelo resultado dos alunos nos testes, deixando para segundo plano a formação humana, cidadã (SANTOS, 2004). O desempenho do professor, assim como a classificação que a escola receberá, estará condicionado a dois fatores: os resultados das avaliações e o índice de aprovação dos alunos.

Tanto a escola quando os professores são submetidos a uma enorme pressão do sistema que exige resultados e que tende a canalizar toda a culpa pelo fracasso para a má atuação do corpo docente. Expõem-se as falhas da escola e dos professores sem levar em conta o contexto no qual o trabalho educativo está sendo realizado. O professor acaba ficando limitado ao programa que ele precisa cumprir durante o ano, dificultando o desenvolvimento de formas flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Como consequência, os professores perdem, gradativamente, o interesse em trabalhar com atividades que não estejam diretamente relacionadas aos indicadores de desempenho.

[...] os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de stress, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos, estes professores se auto-avaliam, culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal. (SANTOS, 2004, p. 1153).

Esta cultura do desempenho, aliada à crescente exigência de resultados por parte dos organismos estatais, conduz a uma situação

contraditória: a escola, que deveria ser inclusiva, onde todos deveriam ter reais e iguais oportunidades, onde a democracia deveria estar presente nas decisões coletivas e no trabalho em sala de aula, acaba por classificar e selecionar seus professores assim como são selecionadas as próprias escolas, de acordo com seu desempenho a cada ano. Da mesma forma, essa escola que se diz democrática, exclui os professores – objetos e sujeitos da educação – dos debates sobre currículo, ensino e aprendizagem. Eles são obrigados a aceitar receitas impostas por técnicos que não vivem a realidade do ensino e que não levam em consideração o contexto particular de cada comunidade e as condições de trabalho dos professores. Reconhecer os professores como sujeitos é fundamental para a construção de um trabalho docente crítico e reflexivo e para a realização de reformas que possam conduzir a uma escola pública de qualidade (SAMPAIO, 2002).

2 As mudanças em curso na profissão de educador no Brasil

2.1 As mudanças organizacionais: o fim das escolas normais e a elevação do nível de formação inicial.

A Lei Nº 9.394/1996 introduziu uma inflexão na questão de formação de professores ao substituir a expressão *profissional do ensino* pela expressão *profissionais da educação*. Passava-se a enfatizar ainda mais a dimensão política e social da atividade educativa. Entretanto, mantinha-se a proposta de formação de educadores em nível superior em cursos de graduação plena, instituindo um novo formato para a preparação docente, o Curso Normal Superior, assim como uma nova instituição para abrigá-lo, o Instituto Superior de Educação. O impacto dessas mudanças fez surgir intensos debates tanto nas universidades quanto nas entidades que representam os interesses dos professores.

Não obstante, a Nova Lei de Diretrizes e Bases ressaltou a complexidade que envolvia a atividade de ensino, assim como as obrigações dos professores e dos estabelecimentos de ensino que,

certamente, não podem ser desconsiderados em processos formativos. A Lei Nº 9.394/1996, ao reunir a escola e a formação docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz à delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade essencial para a sociedade brasileira em seu todo. Estamos então frente a um forte indicador da transição de uma ocupação para uma profissão. Seriam estes marcos, e não mais os currículos mínimos, que conduziriam à composição de projetos pedagógicos diferenciados, que expressem os vínculos do processo formativo com a perspectiva do futuro do país, adotada por seus formuladores. Este constituiria um outro indicador do processo de profissionalização de uma atividade no mundo do trabalho (WEBER, 2003).

É dentro desta última perspectiva que, na virada dos anos 1980, crescia e se consolidava dentro das políticas e discussões educacionais, o debate sobre a formação de professores. A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), várias medidas passam a ratificar um conjunto de reformas propostas pelo governo anterior e que ainda não foram questionadas ou modificadas pelo governo atual. Dentre elas podemos destacar: os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (BRASIL, 2000) e a instituição de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

A exigência de que todos os professores em exercício tivessem curso superior até o ano de 2007, sob pena de perda de seu emprego, foi problemática. Com efeito, ela provocou uma explosão de cursos superiores para docentes segundo uma lógica de mercado. De outro lado, parece curioso que os professores já titulados (em princípio beneficiados pelos direitos adquiridos) estejam submetidos a uma legislação posterior sem colocar sua responsabilidade de formar sobre seus empregadores, no caso os poderes públicos. Além do mais, a exigência da LDB parece

muito ambiciosa em vista da situação atual das qualificações dos professores no Brasil. Segundo Melo e Luz (2005),

O fato se revela preocupante e requer uma análise detalhada, principalmente quando os próprios dados do MEC confirmam a existência de milhares de professores tanto da educação infantil quanto das séries iniciais sem ao menos possuir formação em nível médio. Dos mais de 2 milhões de professores em atividade no Ensino Fundamental em todo o país, 47,1% têm formação em nível médio, 51,2% têm nível superior e 1,7% são leigos.

Ao se observar o sistema de formação dos docentes no Brasil nestes dez últimos anos pode-se constatar que os debates pedagógicos estão organizados em torno de três paradigmas prioritários: o sócio-construtivismo, as competências e a profissionalização.

2.1.1 Socioconstrutivismo

Submisso às tendências e às influências internacionais, o Brasil realizou a reforma da formação dos professores com base nos debates do socioconstrutivismo. Sobre o plano geral, é o **socioconstrutivismo** que parece monopolizar o discurso sobre a reforma educacional brasileira.

Socioconstrutivismo é o termo usado para fazer distinção entre a corrente teórica de Vygotsky e o construtivismo de Piaget. Nele o professor tem papel ativo na sala de aula. Segundo esta corrente, não existe um indivíduo que cresce fora de um ambiente cultural. Os indivíduos não aprendem apenas explorando o ambiente, mas, principalmente, interagindo com outros indivíduos, por meio de relações intra e interpessoais. O aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produz, tal como valores, linguagem e o próprio conhecimento.

Os socioconstrutivistas acreditam que o aprendizado precede o desenvolvimento e colocam o professor como um condutor deste processo, atuando na zona de desenvolvimento proximal. O professor sabe mais e deve sistematizar os conhecimentos. O socioconstrutivismo

pode também ser usado para defender alguns modelos tradicionais de ensinar, ao afirmar que o professor sabe mais do que o aluno e que deve ser um sintetizador de conhecimentos. Ora, esta corrente pedagógica é freqüentemente considerada como sendo a mais adequada neste terreno. Contudo, numerosas vozes têm-se levantado, recentemente, para duvidar da eficácia pedagógica do socioconstrutivismo (BISSONNETTE; RICHARD; GAUTHIER, 2005).

2.1.2 As Competências

O MEC, em publicação de maio de 2000, “Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior - item 5: Princípios norteadores para uma reforma da Formação de Professores”, insiste na idéia de que “[...] a concepção de competência é nuclear para a orientação dos cursos de formação inicial de professores [...]”, considerando que as competências se referem sempre a alguma forma de atuação e que só existem “em situação”, só podendo ser aprendidas se vivenciadas: não basta que o profissional tenha conhecimentos sobre o seu trabalho, é preciso saber fazê-lo. O domínio técnico da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é importante, mas não basta. É preciso que o profissional saiba mobilizar esses conhecimentos em ações concretas. Daí surge a necessidade de incluir a construção de competências que se refletem nos objetivos de formação, na escolha dos conteúdos, na organização institucional e na organização dos tempos e espaços de vivência na formação de professores.

O documento enfatiza que é necessário que os futuros profissionais tenham condições de exercer sua profissão, tanto a partir da aquisição dos conhecimentos, como através do desenvolvimento de competências para tal: “[...] assegurar aos futuros professores condições suficientes para o exercício de sua profissão, entendidas essas condições como o desenvolvimento de competências e a aquisição dos conhecimentos requeridos para esse exercício” (BRASIL, 2000, p. 37).

As competências seriam estruturas mentais pré-adquiridas e necessárias para desempenho de tarefas diversas, estruturas do pensamento mais gerais e profundas e não se confundem com “desempenho”. Elas são responsáveis pelas ações, não havendo desempenho sem competência e vice-versa. Elas são necessárias para a formação comum dos professores da educação básica nos seguintes aspectos:

- referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- referentes à compreensão do papel social da escola;
- referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2000, p. 49-52).

Silva, Maimon, Ribeiro, Borges e Monteiro (2003) propõem uma inversão da lógica: não partir das competências, mas do trabalho do educador. Oficialmente, para se organizar um curso de formação de professores, partindo da concepção de competência, é preciso, em primeiro lugar, estabelecer o conjunto de competências que serão necessárias ao bom desempenho profissional e, então, colocá-lo como norteador da proposta pedagógica. Já a alternativa dos autores acima propõe outro caminho: partir da prática social docente para chegar a uma proposta de formação de professores.

Parece-nos que o conceito das competências é dominante no quadro das reformas da formação dos professores. Mesmo não sendo os primeiros a introduzir o conceito de competências na formação dos professores nos países de língua francesa, precisamos reconhecer as contribuições de Perrenoud (1997) e Leboterf (1998).

Duas fontes incontornáveis estão em atividade quando as competências são mobilizadas no quadro da formação de professores: os trabalhos de Perrenoud e as orientações dos organismos internacionais (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999).

A noção de competência é tranquilizadora na medida em que ela conduz a uma resposta à crise de sentido ou à crise em relação à escola e ao saber. Mas ela tem três fragilidades:

- Ela é a saída das formas profissionais e das formas extra-escolares de aprendizagem (indústria e formação profissional), mas, de fato, a forma escolar é particular.
- Ela constitui uma ruptura com uma tradição de valorização dos saberes científicos (sem nenhuma visão utilitarista). Ela alimenta, ainda que de forma indireta, o retorno ao essencial.
- Ele está centralizada nas proposições do Banco Mundial e da OCDE (PISA). Ela aumenta a deriva dos recursos humanos e do capital na educação.

Oliveira (2003) destaca acertadamente que a política de educação no Brasil tem uma:

preocupação com números, redução de custos e otimização da relação custo-benefício, aligeiramento, lógica da eficiência, uma tendência a um processo de privatização, a educação como um produto (por sinal, bastante lucrativo), entre outros; enfim (e sobretudo), o tom mais forte e carregado: o do estado eximindo-se da sua responsabilidade com a educação pública.

2.1.3 Profissionalização

O terceiro paradigma é o da profissionalização (SCHON, 2000; TARDIF, 2002). Ele nos parece fértil:

Embora a discussão deste conceito não seja foco do presente trabalho, é importante assinalar que, ao apresentar a categoria “competências” como o eixo de uma prática docente dentro de uma perspectiva profissional, as diretrizes contrapõem-se a modelos de formação docente que tomam a categoria pesquisa como o centro desta mesma formação e da profissionalização do “ser professor”. (CANEN; XAVIER, 2005, p. 339).

A dimensão prática no currículo passa a ser um elemento de importância fundamental na escolha dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação dos professores. Dentro desta perspectiva, a contribuição destas disciplinas se origina da análise da performance profissional que, de acordo com os referenciais, deverá ser pautada no que pode vir a contribuir com o “fazer melhor” do ponto de vista profissional. Nesse caso, a concepção de prática profissional é distorcida, pois dificilmente a prática profissional poderá resolver os problemas que aparecem em uma situação concreta sem que se considere a complexa situação social.

Por outro lado, a flexibilidade do currículo por competências pretende considerar e respeitar as diferenças de percurso na formação de cada professor. Esta flexibilidade tem por objetivo atender a uma nova forma de organização do conhecimento, instituindo ações de formação voltadas à modularização do ensino, ao *aprender a aprender*, demonstrando o caráter individualizante das competências. Ao professor cabe o desenvolvimento de suas competências, as quais permitem o controle da formação e do exercício da profissão. A adoção das competências no currículo da formação visa, portanto, que se organize o processo de ensino e aprendizagem em função delas, exigindo outra lógica para o curso que parte da idéia de um perfil profissional projetado.

Refutando a crítica de que estaria negando a importância das disciplinas na formação de professores, as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002) argumentam que, no currículo por competências, os saberes disciplinares passam a ser situados no conjunto do conhecimento escolar, mudando, no discurso curricular, o *lugar* que ocupa a disciplina e o uso que dela é feito, ou a finalidade que lhe é atribuída. Mas a relação entre as competências e as disciplinas vai muito além disso. As competências não possuem conteúdo próprio, pois os conteúdos podem variar conforme o desempenho a ser obtido. As competências a serem formadas exigem conteúdos de diversas disciplinas, articuladas entre si de acordo com os contextos de aplicação, mas é possível encontrarmos competências que se associam a disciplinas

sem, no entanto, dependerem de um conteúdo disciplinar. É o caso das competências do tipo genéricas, marcadas pela descontextualização e demonstradas por desempenho. Elas também podem se relacionar com mais de uma disciplina ao mesmo tempo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2002), as competências listadas nos seis grupos de demandas para a formação de professores remetem ao que se poderia denominar de uma capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta, distanciando-se do âmbito disciplinar. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), todas as competências listadas por disciplinas são relacionadas aos respectivos conteúdos escolares. Também identificamos em cada disciplina contida nos PCN todos os grupos que integram as listagens de competências apresentadas nas DCN e suas respectivas habilidades.

Acreditamos que as competências surgem no currículo da formação de professores para estabelecer uma nova organização curricular, onde a maneira como se desenvolve o ensino é a questão central. Aprender a ser professor, segundo as Diretrizes, requer a ênfase no conhecimento prático ou advindo da experiência.

Enfim, o modelo de competências na formação profissional de professores atende à construção de um novo modelo de docente, controlado pela produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, principalmente, para o professor. Propõe-se um sistema em que prevalece o controle sobre a formação e o exercício profissional dos professores. Projeta-se, neste contexto, um modelo em que o professor deve ser constantemente avaliado – cobrado – individualmente, dentro de suas atribuições na escola e junto aos alunos, embora o discurso veiculado defenda a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.

O currículo por competências se apresenta como recontextualizado com o fim de atender às novas finalidades de formação docente: flexível e sujeita à avaliação permanente. O modelo que está sendo questionado para o currículo da formação de professores no Brasil é o que se baseia nas experiências acadêmicas, desenvolvido especialmente

nas universidades. Desse modo, a recontextualização do currículo da formação de professores baseada nas competências modifica o foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências (DIAS; LOPES, 2003).

Que medidas têm sido tomadas pelas políticas de formação docente, conforme ilustrado nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 6), documento produzido com a intenção de rever os modelos de formação docente, objetivando “a proposição de orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira”?

De fato há muitas promessas oficiais sendo colocadas a partir das últimas duas décadas para o processo de profissionalização do professor. Isso vem sendo feito essencialmente por meio das já mencionadas reformas educacionais públicas, não raro sem uma efetiva participação do magistério. Pouco vale dar oficialmente um *status* profissional ao professor, se as condições da qualidade da formação inicial e continuada dos professores não são objeto de uma significativa transformação; pouco se espera também das reformas educacionais do poder público com vistas a um resgate do ensino básico, se não forem consideradas as demandas dos profissionais do ensino por melhores condições de trabalho (carreira, ações públicas de saúde preventiva, reconhecimento social, salário condizente com a função do magistério). (FOERSTE, 2004, p. 4).

Foerste (2004) destaca alguns dos principais achados dos estudos feitos sobre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT):

- o esforço interinstitucional na construção coletiva e implementação de uma política de profissionalização de professores do ensino básico;
- a introdução de outros espaços institucionais na formação de professores;
- a valorização de diferentes saberes, muitas vezes pouco prestigiados pela academia, como os saberes práticos, por exemplo;

- a colaboração de novos sujeitos na discussão, implementação e avaliação de projetos, pouco convencionais no contexto nacional na formação de profissionais do ensino.

Trata-se de frentes diferenciadas de qualificação de professores, que aos poucos estão apontando alternativas para superar algumas das principais barreiras que se interpõem historicamente entre a academia e a escola básica na profissionalização do magistério entre nós.

3 O futuro: as reformas curriculares no quadro de uma reforma global do sistema de educação pública

Depois de ter exposto em uma primeira parte as dificuldades estruturais do sistema educacional, que emperram a reforma da formação dos professores, e numa segunda parte os bloqueios que conduzem a uma política de formação dos professores orientada exclusivamente pelo conceito de competência, nós apresentaremos nesta seqüência algumas reflexões que podem apontar na direção de um novo impulso para a formação de professores.

Antes de mais nada, parece-nos útil identificar as características principais de programas internacionais promissores em matéria de formação de professores. São estas lógicas de articulação que o movimento de profissionalização experimentou, após 20 anos, ao implantá-lo com mais ou menos sucesso nos programas e instituições de formação de professores. Dizemos com *mais ou menos sucesso*, pois estas orientações têm encontrado enormes resistências nas universidades e, em parte, nos meios escolares. Uma parte destas resistências é atribuída às compressões econômicas e à racionalização dos organismos escolares e terciários que têm acompanhado a introdução destas reformas. Como surgem freqüentemente na educação, as idéias são boas, mas os meios para colocá-las em obra são freqüentemente falhos ou entram em concorrência com outras lógicas, por exemplo, aquela da performance da pesquisa nas universidades, que drena cada vez mais a energia dos professores. Do lado escolar, observamos em vários países

que as condições de trabalho dos docentes estão deterioradas e que é difícil para eles se envolver por mais tempo na formação prática e no enquadramento dos estagiários.

Mesmo com estas dificuldades, diversas instituições de formação de professores tentaram colocar em prática as orientações precedentes depois dos anos de 1980. Algumas tiveram mais sucesso que outras. Num contexto de penúria é importante que haja docentes qualificados. Há muitos debates sobre esta proposta nos Estados Unidos, uma vez que a opinião pública norte-americana acredita que é possível formar professores de modo muito mais pragmático e rápido do que fazem as universidades. Alguns observadores preconizaram mesmo as formações de seis meses diretamente sobre o espaço escolar, de acordo com um bom método de aprendizagem para imersão sob a sentença moral “nadar ou se afogar”. Estes debates conduziram muitos universitários americanos a tentar evidenciar as qualidades dos bons programas de formação de professores. Quais são estas qualidades?

Darling-Hammong (2006), durante vários anos, fez um levantamento dos programas de formação de professores que têm dado seu testemunho nos Estados Unidos para formar docentes reputados “eficazes”. Ressaltamos que a noção de eficácia encaminha aqui às percepções dos atores (estudantes, formadores, à supervisão escolar, direção de estabelecimentos, etc) e ao sentimento de competência e de satisfação que passam a procurar nestes programas. Não falamos então aqui de uma *medida eficaz e objetiva* que se traduziria, por exemplo, em ganhos de aprendizagem objetivos medidos junto dos alunos confiados aos professores formados por estes programas.

Além de suas diferenças, estes programas têm em comum uma abordagem que prepara seus estudantes a ensinar de acordo com uma visão centrada, ao mesmo tempo, sobre a aprendizagem, o aprendiz e o ensino.

These programs go well beyond preparing teachers to manage a calm classroom and make their way through a standard curriculum by teaching to the middle of the class. They help teachers to reach students who experience a range of

challenges and teach them for deep understanding. They also help teachers learn not only how to cope with the students they encounter but how to expand children's aspirations as well as accomplishments, thereby enhancing educational opportunity and social justice. (DARLING-HAMMONG, 2006, p. 8) ³.

O que impressiona mais nesta pesquisa empírica de Darling-Hammong (2006) é o conjunto de características nas quais estes programas se dividem e, em particular, o lugar de escolha concedido à formação prática:

- Uma visão comum e clara do ensino eficiente atravessa o conjunto do programa (curso, prática profissional);
- Modelos de prática de performance e desempenho bem definidos são utilizados para conduzir e avaliar os cursos e a prática profissional;
- Um currículo consolidado no conhecimento do desenvolvimento da criança e do adolescente da aprendizagem, dos contextos sociais, da pedagogia e das didáticas. Todo este currículo é ensinado em *referência permanente* ao contexto da prática;
- Um número importante de estágios práticos durante os quais os conhecimentos, as noções e as idéias abordadas nas formações são integrados;
- Estratégias explícitas que ajudam os estudantes a: (1) confrontar suas próprias representações, seus conhecimentos e considerações sobre a aprendizagem; e (2) aprender sobre as experiências de grupos socioculturais diferentes deles mesmos;
- As instituições de formação inicial e as escolas de estágios estão ligadas pelas relações estreitadas, um saber dividido e valores comuns sobre os alunos e a aprendizagem;
- A metodologia de estudo de caso, a pesquisa, para avaliação das performances, e o portfólio são aplicados aos problemas encontrados na prática.

³ “Esses programas vão além de preparar os professores a administrar uma sala de aula tranqüila e cumprir um currículo padrão ao ensinar para uma turma. Eles ajudam os professores a atingir os alunos, os quais experimentam uma gama de desafios e os conduz a um profundo aprendizado. Eles também ajudam os professores a aprender não somente a lidar com os alunos que encontra, mas também a como expandir as aspirações das crianças assim como suas realizações, criando assim mais oportunidades educacionais e justiça social.”

O estudo destes programas desvela a idéia de como os programas de formação para professores são orientados: do início ao fim, em direção à prática do ofício. Não se trata de uma justaposição da teoria a uma prática de maior integração entre realidade e prática para todos os níveis da formação. Aprender com as experiências realizadas em outros lugares do mundo nos parece um bom caminho para repensar a formação de professores no Brasil. A valorização da diversidade cultural parece ser um valor a ser agregado sobre os programas que se querem promissores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 96-97), para que sejam atendidas as necessidades singulares dos alunos com relação à diversidade cultural:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade cultural, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Parece-nos útil destacar e colocar em discussão a filosofia de uma reforma ambiciosa, atualmente em atividade na Suíça, na Escola Superior de Pedagogia BEJUNE (*Haute École Pédagogique BEJUNE*). Quando a Suíça decidiu fechar as escolas normais e reformar a formação de professores, a maior parte das regiões suíças preferiu não entregar a formação de professores às universidades, mas criar uma nova estrutura chamada de *Haute École Pédagogique* (HEP). Trata-se, pois, de instituições universitárias autônomas que permanecem muito próximas da escola.

A chegada como reitor da HEP-BEJUNE, de Maurice Tardif, um dos maiores especialistas na formação de professores no Canadá, deu um impulso decisivo para este projeto pedagógico. O programa da HEP pode ser sintetizado em 14 princípios curriculares que apresentaremos a seguir. Acharmos que podem ser úteis para o debate sobre a formação de professores no Brasil.

1º) Uma visão integrativa do programa - O programa representa uma unidade de base da formação, unidade à qual estão subordinados

e integrados os cursos, as disciplinas, os campos de intervenção e os módulos. Um programa de qualidade repousa sobre uma visão clara e partilhada com a proposta de ensino-aprendizagem, visão que transparece em cada curso teórico e em cada experiência por meio da prática. Em uma instituição de ensino superior, um programa de formação, qual que seja, comporta muitos e diversos elementos: as finalidades, as atividades de aprendizado, os formadores e os estudantes, os conhecimentos contidos, os recursos, os cursos, os estágios, as avaliações, etc.

A abordagem preconizada aqui postula que este conjunto de elementos deve estar subordinado ao programa e a si mesmo e integrado à visão global e coerente do projeto de formação profissional continuada para a instituição. É esse programa que representa a unidade de base de *formação unificada*, à qual estão subordinados e integrados os cursos, as disciplinas, os campos de investigação, os módulos ou os temas tratados pelo programa. Por que privilegiar uma abordagem centrada sobre o programa do que, por exemplo, sobre as disciplinas, os campos de conhecimento ou os módulos?

Após vinte anos, uma pesquisa internacional sobre o ensino mostra justamente que um dos principais problemas da formação de professores reside na explosão dos programas, seu parcelamento em disciplinas e campos, sua fragmentação em unidades de ensino sem ligação entre si, sua divisão em atividades disparates. No final das contas, os alunos acabam tendo que assumir uma parte do seu próprio aprendizado, negligenciado pelos formadores. A pesquisa mostra que existem vários tipos de programas e que nenhum deles se impõe verdadeiramente como o melhor ou o mais eficaz. Não obstante, esta mesma pesquisa sublinha que uma visão clara compartilhada com a proposta do ensino e da aprendizagem entre a equipe de formadores e os responsáveis pelo programa constitui um indicador forte de uma formação que tem efeitos positivos, não somente sobre a qualidade dos futuros docentes, mas também sobre a aprendizagem dos alunos que lhes serão confiados.

A HEP-BEJUNE (2005) considera que um programa de qualidade responde justamente a uma visão clara e compartilhada à proposta do

ensino-aprendizagem, visão que transparece em cada curso teórico e em cada experiência em meio da prática. A abordagem-programa coloca a questão do lugar e da responsabilidade dos formadores dentro do programa assim como todos os outros atores: estudantes, supervisão escolar, etc.

2º) Um programa sob a responsabilidade coletiva dos formadores - O valor de um programa depende diretamente do trabalho coletivo dos formadores e de sua capacidade de colaborar. Um programa de qualidade assegura seu desenvolvimento sob a responsabilidade da equipe dos formadores. Essa equipe existe na medida em que seus membros se agrupam em torno de um programa no qual eles acreditam e do qual compreendem as características distintivas e a visão específica da formação que eles oferecem a seus estudantes.

3º) Das parcerias fortes com o meio escolar - Um programa de qualidade tem por característica a existência de parcerias fortes com o meio escolar e os supervisores. Estas parcerias têm não apenas um efeito positivo sobre a qualidade da formação dos professores, mas também sobre a aprendizagem dos alunos confiados aos docentes assim formados. A formação dos professores é uma responsabilidade coletiva de todos os que dela participam, assim como das autoridades escolares: direção escolar, comissões escolares, etc. Uma instituição é vigorosa e sua formação é de qualidade quando este conjunto de atores trabalha em convergência com ela.

4º) Os estudantes, adultos atores de sua própria formação - Os estudantes são os atores de sua formação. Ora, uma formação de adulto não pode ser uma conformação. Nós reconhecemos plenamente em nossos estudantes a capacidade, mais ainda a responsabilidade de intervir na equipe que gere o programa, a fim de ali fazer valer seus pontos de vista, concepções e convicções. Um programa de qualidade está centrado sobre os estudantes e sua aprendizagem e deve levar em conta suas crenças e sua subjetividade.

5º) Por uma cultura de avaliação - Um programa de qualidade deve prever sua própria revisão diante das atividades reais de formação,

das necessidades de formação, das necessidades dos estudantes, dos recursos disponíveis, etc. Ora, a revisão que um programa necessita só é possível através de sua avaliação regular de acordo com diversas fórmulas. Esta avaliação deve atingir, ao mesmo tempo, todos os componentes do programa: os cursos, os estágios, os formadores, os estudantes, as finalidades, etc.

6º) Uma formação fundada na profissão - O centro de gravidade do programa será a ação profissional nela mesma, ao mesmo tempo como objeto de saber, como espaço de ação e de formação, como aposta de reflexão teórica, cultural e crítica.

7º) Formar profissionais do ensino - A finalidade do programa é formar um profissional de ensino e aprendizagem. Da mesma forma que a formação médica prepara um futuro cirurgião para trabalhar com sucesso na sala de cirurgia, procura-se preparar um futuro docente para desenvolver as mais diversas atividades junto aos seus alunos. Não é possível admitir que certos países formam melhor seus veterinários (que se ocuparão de animais) que os seus professores (que se ocuparão das futuras gerações).

8º) Um ensino a serviço da aprendizagem - A atividade deste profissional deve estar, antes de tudo, a serviço da aprendizagem dos alunos. Decidiu-se propor para os estudantes uma visão de ensino bem centrada sobre a aprendizagem dos educandos, suas necessidades e seu desenvolvimento global e não sobre as matérias, os programas e as normas escolares.

9º) A formação prática no coração do currículo - No campo do ensino, um programa de qualidade é concedido e organizado de tal forma que a formação científica (ou disciplinar), a formação psicopedagógica e a formação didática são amarrados à formação prática, entendida como o espaço de aquisição e validação dos conhecimentos e das competências profissionais para a base do trabalho docente. A formação prática é, portanto, o quadro de referência obrigatório da formação profissional: ela não é um componente, mas o pedestal do programa. De sua qualidade depende o valor da formação. A prática não é a periferia da formação

teórica dada pelos universitários, mas seu coração. Os professores das universidades se querem ter uma credibilidade junto aos professores em formação devem organizar os seus cursos para conduzir respostas concretas às questões que o professor coloca na sua classe.

10º) Das competências profissionais hierarquizadas - Nós destacamos a abordagem por competências, na qual o interesse está em colocar em palavras a *inteligência profissional* que subtende as atividades principais do docente no meio escolar. A aposta aqui é de construir uma formação centrada nos saberes e ações profissionais específicas ao trabalho docente. Preconiza-se, não obstante, uma visão hierárquica das competências profissionais, pois se acredita que algumas são centrais e outras não. A formação inicial não pode envolver tudo, confirma-se, pois, a necessidade de selecionar as competências que parecem mais importantes nesta fase da formação profissional. Por exemplo, um professor que trabalha numa comunidade multicultural da Amazônia deve, necessariamente, ter competência em gestão da diversidade lingüística e cultural em classe.

11º) O ensino como praxis cultural - Uma formação superior não pode se limitar às competências, embora elas também sejam fundamentais. O ensino superior se inscreve também na ordem do conhecimento e do saber e visa, necessariamente, uma formação de alto nível intelectual e científico. No mais, acredita-se que o ensino é uma atividade intelectual, discursiva, simbólica, lingüística, enfim, uma *praxis* cultural. É porque um profissional de ensino deve ser um pedagogo cultivado, um mediador cultural.

12º) O ensino como ofício profissional e moral - A formação para o ensino deve, também, fazer apelo aos valores, aos contratos normativos, às crenças éticas. Defende-se, por conseqüência, a necessidade de uma ética profissional do ensino. Ora, tal ética deve ser portadora de valores, de convicções e dos compromissos que refletem as apostas morais e sociais da escola, da infância, da sociedade e da profissão docente no espaço local.

13º) A formação profissional: um continuum - A formação contínua é uma obrigação profissional e, ao mesmo tempo, individual e coletiva: ela faz parte integrante do exercício da profissão docente. Ela deve visar um processo de desenvolvimento integral: a formação

de um profissional de ensino. A participação dos docentes em todas as etapas e decisões concernentes à sua formação contínua constitui um elemento essencial de seu êxito.

14º) Um espaço múltiplo para a pesquisa dentro da formação

- O desenvolvimento de uma cultura de pesquisa constitui uma aposta central para a HEP-BEJUNE. Ao nível do ensino superior, um programa de qualidade necessita de uma implicação crescente dos formadores com a pesquisa científica e pedagógica, com o conhecimento e com a utilização da pesquisa disponível para fundamentar os conteúdos do programa e de suas atividades de formação.

No Brasil, nos parece indispensável colocar em ação uma abordagem plural e global da formação dos docentes. Como destaca Brito (2006, p. 5),

O trabalho docente, nesse sentido, configura-se como espaço de criatividade no qual o/a professor/a, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolve ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Essas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros). Ou seja, nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) o/a professor/a é levado/a a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impellem sua autoformação.

Entende-se que essa base comum tem a intenção de manifestar-se em todos os processos e práticas formativas no interior da universidade e de se materializar, de forma mais concreta, nos currículos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas. Neste caso, contribui para o desenvolvimento dos profissionais da educação e da sua profissionalidade ⁴e profissionalização, com vistas à construção de saberes necessários à sua profissão e ao processo de desenvolvimento de sua (relativa) autonomia (AGUIAR; MELO, 2005).

⁴ Entende-se *profissionalidade* num sentido dinâmico, a perspectiva do desenvolvimento profissional e de busca de autonomia, em certo sentido, em que o profissional da educação/docente vai construindo os saberes necessários/específicos ao exercício de sua profissão nas práticas educativas diversas e de ensino. Constitui um processo de reflexão pedagógica compartilhada e contínua sobre a sua prática, que se efetiva mediante interações, socializações profissionais, pessoais e institucionais sucessivas. Nesse processo, não se exime a responsabilidade das instituições formativas e contratantes, nem tampouco o incentivo das políticas de formação continuada, no sentido de criar condições concretas para atualização/aperfeiçoamento profissional, como também o compromisso do profissional com a instituição.

Plank (2001) argumenta que existe uma disjunção radical e sistemática entre os objetivos educacionais publicamente declarados nas constituições, nos planos de desenvolvimento, nas promessas de campanha e os objetivos realmente perseguidos pelo sistema educacional. Enquanto as finalidades públicas do sistema incluem metas tão elogiosas, como o ensino fundamental universal e a erradicação do analfabetismo, os que se encontram a cargo do sistema buscam maximizar vantagens relativas a interesses particulares. No Brasil, a estrutura de poder e os interesses privados dominantes prontamente “acomodam” as leis e políticas públicas, limitando assim seu poder de transformar as condições de trabalho e ensino nas escolas.

Argumenta também que, uma vez que os objetivos privados geralmente assumem precedência sobre o interesse público, os debates políticos são ocasionados, não por discordância sobre os fins formalmente definidos do sistema educacional (os quais não estão em disputa porque não são perseguidos), mas sobre os meios disponíveis para sua persecução. Há um consenso virtual sobre a natureza dos problemas educacionais brasileiros e os passos necessários para resolvê-los, porém persistem intensos conflitos sobre o controle e a distribuição dos recursos educacionais. Assim é que surgem os mais prolongados e clamorosos debates sobre poli-educacionais (PLANK, 2001).

O sistema educacional brasileiro não se encontra em retaguarda em relação a outros países devido à ignorância de seus problemas, ou devido ao ônus que as escolas acarretam para a sociedade. Virtualmente, quase todos os brasileiros reconhecem a ineficácia e a ineficiência do sistema escolar e apóiam as lutas pelas reformas. Entretanto, simultaneamente, muitos consideram as políticas atuais essenciais à proteção ou promoção de seus próprios interesses e temem mudanças que os ameacem. Poucos defendem publicamente o desempenho das escolas, mas aqueles que se beneficiam das atuais políticas educacionais podem bem preferi-las às alternativas disponíveis. Os debates sobre políticas através das últimas seis décadas tem resultado, quase que invariavelmente, na reformação do *status quo*, tanto porque as políticas atuais têm preferência de interesses poderosos, como porque aqueles que buscam mudanças estão

irreversivelmente divididos quanto à forma que elas deveriam assumir. (PLANK, 2001, p. 20).

Segundo Plank (2001), os interesses privados possuem precedência sobre os fins públicos no sistema educacional do Brasil. Práticas como o clientelismo, a concessão de subsídios públicos às escolas particulares e a manutenção do ensino superior gratuito são exemplos da alocação de recursos do sistema a pessoas e grupos políticos, a estudantes das classes média e alta e a proprietários de escolas particulares. Aqueles que não se encaixam neste perfil ou recebem menos recursos ou são excluídos arbitrariamente do sistema. Desta forma, os fins públicos com os quais o sistema está comprometido têm “relativamente pouco a ver com o modo como as fontes de recursos de que se valem os políticos e autoridades públicas em sua busca de vantagens pessoais e parciais” (PLANK, 2001, p. 129).

Os “fracassos” do sistema educacional brasileiro são, portanto, atribuíveis, não à ignorância e incompetência de seus dirigentes, mas à sua dependência do sistema educacional para atingir metas mais urgentes do que aquelas com as quais estão nominalmente comprometidos. A sobrevivência política é muito mais valorizada do que o desenvolvimento nacional ou os direitos dos cidadãos. (PLANK, 2001, p. 130).

Conclusão

A reforma brasileira da formação de professores é capital não apenas para o Brasil, mas igualmente para os outros países da América do Sul. Com efeito, o sistema educativo brasileiro age no plano internacional como uma lupa que permite ver:

- Certos fenômenos amplificados pelas desigualdades extremas, em nível social e regional que atravessam o sistema educativo;
- Certos fenômenos em avanço em relação a outros países da América do Sul.

Este texto procura sustentar a tese de que a reforma ambiciosa do sistema de formação de professores no Brasil não pode estar desconectada da reforma do sistema de ensino. Dito de outra forma, reformar a formação dos professores ancorada na aproximação com as competências ou dentro dos caminhos socioconstrutivistas não será de grande valia se o conjunto da estrutura do sistema educativo não for reformado. Particularmente, as classes médias e os educadores do setor público não são diretamente atingidos pelas melhorias na qualidade do ensino público (na escolarização das crianças em seu interior), e não se mobilizam para defendê-lo no plano político.

Além do mais, um debate nacional dever ser lançado a fim de demonstrar o deslocamento entre as ambições econômicas do país (O Brasil é um dos países industrializados mais dinâmicos e um exportador de bens tecnológicos) e seu sistema de educação pública. A existência de ilhas de qualidade formadas por escolas privadas, a serviço da elite, não permite um verdadeiro desenvolvimento nacional.

PUBLIC EDUCATION AND TEACHERS FORMATION IN BRAZIL: IN THE DIRECTION OF NEW CURRICULAR REFORMS

Abstract: This article reviews the history of teachers formation in Brazil and points out that its current situation is produced through specific public policies. The poor quality of public education expresses the lack of support to the teaching professionals. This article also presents a new program of teachers formation in Switzerland based on a close relation with local schools.

Keywords: Formation. Professionalization. Public policies. Teachers.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; MELO, M. M. de O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**. 2005, v. 26, n.92, p. 959-982.

BISSONNETTE, S. ; RICHARD, M. ; GAUTHIER, C. **Echec scolaire et réforme éducative**. Quand les solutions proposées deviennent source du problème. Québec: Les Presses de l'université de Laval. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº. 115**, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. Atos normativos, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 16 dez. 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc>. Acesso em: 2 ago. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 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. Atos normativos, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 16 dez. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRITO, Antonia Edna. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais dos professores. **Revista iberoamericana de educacion** (Online), v. 37/8, p. 01-06, 2006.

CANEN, A.; XAVIER, G P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a

Formação Docente. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas Educacionais, 13, (48), p. 333-344. 2005.

CAVALCANTE, M. Quem ensina no Brasil? . **Nova Escola**. 10 de abril de 2003. Disponível em: <novaescola.abril.com.br/index.htm?noticias/abr_03_10/index_1>. Acesso em: 18 maio 2003.

DARLING-HAMMOND, L. **Powerfull teacher education**. Lessons from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2006.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, dez. 2003, v.24, n. 85, p.1155-1177.

FOERSTE, E. (2004). Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em: <<http://www.oei.es/oevirt/f.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2006.

HEP-BEJUNE. Les parcours de formation à la HEP-BEJUNE. Vision et principes curriculaires. 2005. Disponível em : <http://www.hepbejune.ch/medialibrary/website/DC_Principes_Curriculaires_V1.0.pdf >. Acesso em: 16 dez. 2006.

LEBOTERF, G. **L'ingénierie des compétences**. Paris: Editions d'Organisation. 1998.

LIBÂNEO, J.C. As Políticas de Formação de Professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente Online**. 2004. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol04/12/art03.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2006.

LOPES, JR.; PINTO, I. L.; LIMA, S.P. M. de; CASASÚS, E.; MACHADO, E. G.; CAMPOS, E. G. de; DELGADO, A. O Estado, a Universidade e o Sindicato no processo de formação e profissionalização do professor: a experiência de Mato Grosso. **Revista de Educação pública on-line**. 1999. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/est_univ_sindicato_mt.html>. Acesso em: 16 dez. 2006.

LÜDKE, H. A. M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 215-235, 1999.

MELO, P. A. de; LUZ, R.J. Pinto da (2005). **A formação docente no Brasil**. Florianópolis, SC: Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária INPEAU/ UFSC & Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e o Caribe – IESALC

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: Contos e descontos**. Ceilândia: Idéa, 1997.

OLIVEIRA, P. R. de. Questões de (de) formação: Da política educacional a sala de aula. **Revista Eletrônica Outras palavras**, 3(1). 2003. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/outraspalavras/sumario3.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2006.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences dès l'école**. Paris : ESF, 1997.

PLANK, D. N. **Políticas educacional no Brasil**. Caminhos para salvação pública. Porto Alegre: ARTMED. 2001.

RAMOS, Gécica Priscila. Desqualificação docente no limiar da deterioração do ensino público brasileiro: repensando a lógica de buscar super-heróis e bandidos na escola. Comunicações. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep**. Ano 12. n.1, Junho 2005, p. 17-30.

SAMPAIO, Mercês Ferreira (org). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação Social**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez., 2004. Disponível em : <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova LDB**. Limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, S. **The Challenges of Education in Brazil**. University of Oxford Centre for Brazilian Studies. Working Paper Series. 2003.

SHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, C.B. Paranhos; MAIMON, E.H.; RIBEIRO, M. L.; BORGES, M. S. Gomes; MONTEIRO, R. C. O professor competente da prática à teoria. **Revista Profissão Docente Online**. 2003. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol03/07/art01.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

Artigo recebido em: 19/06/2007

Aprovado para publicação em: 03/06/2008