FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES ATUAIS

Lucíola Licínio de C. P. Santos

Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil

luciolaufmg@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho discute a importância da formação inicial dos docentes para se alcançar uma educação de qualidade. Para isso, discute a formação do professor frente as políticas públicas na área educacional, seguida de uma análise dos desafios postos pela legislação. O trabalho dá centralidade as diretrizes para o curso de Pedagogia, apontando os limites dessa legislação. Argumenta-se que é no interior da escola onde o processo educacional se desenvolve, sobretudo, por meio da ação docente, o que, exige uma formação inicial coerente com as atividades que esses profissionais, de fato, irão desempenhar nas escolas.

Palavras-chave: diretrizes para o curso de pedagogia; formação inicial; formação docente; políticas de formação docente.

INTRODUÇÃO

Nesse texto será discutida a importância da formação inicial dos docentes para se alcançar uma educação de qualidade. Para isso, primeiramente, será discutida a formação do professor no âmbito das políticas públicas e das reformas educacionais, para finalmente se discutir os diferentes desafios que os curso de formação docente estão enfrentando. O argumento central é de que, no interior da escola, o processo educacional se desenvolve, sobretudo, por meio da ação docente, o que, exige uma formação inicial coerente com as atividades que esses profissionais, de fato, desempenham nas escolas.

Não se pode atribuir todo o peso do bom desempenho da escola ao trabalho dos docentes, pois esses atuam com as ferramentas que lhes foram dadas durante sua formação inicial e aquelas proporcionadas pelo poder público e pelas escolas. Cabe ao poder público legislar de modo a garantir diretrizes e propostas curriculares claras e exeqüíveis; oferecendo aos docentes uma boa formação e condições de trabalho para o exercício da profissão, em termos de salário e de carreira; assim como possibilitar às escolas uma infra-estrutura e equipamentos capazes de proporcionarem as condições

necessárias para o desenvolvimento das propostas educacionais; e material didático compatível com os conteúdos a serem desenvolvidos.

O TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

Também é importante considerar que mudanças na formação docente têm como limite os próprios interesses e valores que orientam os docentes e que presidem a cultura das escolas. Para analisar estes interesses e valores é preciso identificar e observar os novos elementos que se infiltram com grande vigor nos sistemas de ensino no sentido de gerenciá-los de forma mais eficiente. Estas novas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores do sistema público. Segundo Elliot (2001), apesar de descentralização e autonomia organizacional serem idéias básicas neste novo tipo de administração, ela facilita um novo tipo de controle regulador que paradoxalmente concentra o ato de governar no centro do processo.

Em diversos países, nos diferentes níveis de ensino, o desempenho das escolas e dos professores é avaliado tomando-se com referência tecnologias de auditoria que utilizam, um sistema de testes e de inspeção. Elliot (2001), baseando se em Lyotard, afirma que em uma cultura do desempenho a “qualidade” é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Assim, qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, ou seja, economia, eficiência e efetividade.

Na mesma direção, Ball (2003: 218) denuncia que performatividade/desempenhabilidade, observando que essa:

é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou output, ou expõem a qualidade, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção.

O argumento central de Ball é que tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de

ensino e dos docentes. Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo, apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por estas instituições.

As tecnologias de auditoria pressupõem que o fornecimento de informações precisas sobre o funcionamento das organizações viabiliza-se por meio da construção dos indicadores de desempenho. Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior deste tipo de cultura. Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho estes indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciados de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para este tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer ao invés de revelar aspectos importantes do ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.

DESAFIOS POSTOS À FORMAÇÃO DOCENTE PELAS REFORMAS EDUCACIONAIS

A promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação 1996 acelerou o processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior. Da mesma forma, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia colocam como finalidade básica deste curso à formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Apesar da complexidade da crescente do magistério nestes níveis de ensino, a formação profissional destes docentes não tem sido levada muita a sério por uma série de instituições que atuam neste mercado. Proliferam os cursos de pedagogia e de diferentes licenciaturas em instituições, em modalidades, formatos e currículos que deixam muito a desejar: são às vezes cursos de

fim ou meio de semana, cursos à distância com material e formatos inadequados, cursos regulares com currículos e corpo docente bastante precário.

Contudo, isto não ocorre por acaso. No campo das políticas públicas há os que defendem a idéia de que a formação inicial no caso do magistério possa ser “simplificada”. Segundo Torres e Lauglo, o Banco Mundial, grande financiador de projetos educacionais, exercendo grande influência sobre as políticas públicas brasileiras. Tem priorizado a educação continuada sobre a educação inicial do professor. Esta prioridade se fundamenta em questões econômicas, pois segundo o BM, a formação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação.

Por um lado, para os que defendem a melhoria de campo educacional, fundamentados na idéia de que o professor deva ser um profissional crítico e competente, a formação inicial é valorizada na medida em que pode dotar os docentes da capacidade de argumentar e criar, pelo estudo, pela discussão e pela análise do processo de ensino-aprendizagem e das condições institucionais, políticas, sociais e culturais em que ele se insere. Por outro lado, os que defendem a primazia da formação continuada consideram que esta é a melhor forma de preparar o professor para o domínio dos conteúdos de ensino, das estratégias para ministrá-los, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas pedagógicas produzidas pelos órgãos centrais.

Não desconsiderando a importância da formação continuada, enfatizo o papel da formação inicial para o desempenho da prática profissional. É que durante esta formação o professor adquire as bases sobre as quais desenvolve seu conhecimento sobre a educação escolar e aprende como realizar seu trabalho na escola. No entanto, os professores e os alunos dos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas queixam-se da precariedade desta formação inicial. Acusam estes cursos de desconhecerem a realidade da escola pública e de fazerem pouca conexão entre o conteúdo teórico e a prática pedagógica. Este é um problema que poderia agora ser, pelo menos, em parte superado, quando estamos diante da reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura.

DESAFIOS POSTOS PELA LEGISLAÇÃO

Nesta seção será discutida a formação inicial ou acadêmica dos professores, com foco na formação do professor das séries iniciais e da educação infantil. A discussão e análises estarão centradas nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia que assume, hoje, a responsabilidade plena pela formação deste educador. Neste sentido, considera-se que a permanência do curso normal na legislação educacional vigente apresenta-se como situação transitória, condizente com as desigualdades regionais e a situação das dificuldades de formação para o magistério em algumas regiões do país.

A Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelece em seu artigo segundo que estas diretrizes:

aplicam-se à formação inicial para o exercício do magistério na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e em cursos de ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

De forma geral, pode-se dizer que o documento dá uma reduzida ênfase ao magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, buscando ampliar a formação do professor das séries iniciais e da educação para as áreas de gestão e de pesquisa, incluindo uma formação que contemple o trabalho educativo em espaços não-escolares. No parágrafo segundo, em que são definidos os propósitos do curso de Pedagogia se faz referência à formação de um educador em sentido amplo. Quando se define o que é central para a formação do licenciado em pedagogia (parágrafo único do artigo terceiro), os itens expostos dão pouca ênfase às atividades do docente em sala de aula. Neste parágrafo se afirma que para a formação em pedagogia é necessário o conhecimento da escola como organização complexa, o uso de pesquisas educacionais e de seus resultados e a participação na gestão da escola. Não é mencionado nenhum aspecto específico da atividade docente.

È claro que o docente deverá ter estes conhecimentos e habilidade sobre a escola e seu funcionamento e também ter competência para utilização dos resultados de pesquisas,

mas suas atividades pressupõem conhecimentos e o domínio de práticas que vão além daquilo que lê enfatizado na legislação. Esta observação é reforçada pelo conteúdo do parágrafo único do artigo quarto, em que está bem detalhado em que consistem as atividades de gestão. Por sua vez, o artigo quinto que enumera as habilidades que o curso deverá formar, cita apenas habilidades relativas às atividades do educador, que atua em escola e em espaços não-escolares, bem como aquelas e relacionadas à participação na gestão escolar. Das dezesseis habilidades elencadas somente três dizem respeito especificamente à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (incisos II, III e VI). Somente no artigo sexto que discute a estrutura do curso são apresentados componentes diretamente relacionados à atividade docente.

Pode-se argumentar que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia buscaram ampliar a visão do professor, indicando sua responsabilidade nos processos de gestão da escola e da educação em espaços não-escolares. Observa-se que nas Faculdades e Departamentos de Educação cresce o interesse pela educação em espaços não-escolares. O mesmo pode ser dito em relação à chamada gestão democrática, uma vez que, como afirma Popkewitz (1998), este aspecto já se tornou um senso comum no discurso pedagógico. A descentralização da gestão, por diferentes razões, faz parte hoje da agenda das forças tanto das forças conservadoras, como das forças progressistas em educação.

Neste contexto, argumenta-se que as Diretrizes Curriculares poderiam ter dado maior destaque a formação do professor para atuar em sala de aula. Ao enfatizar o trabalho dos docentes na gestão escolar e a educação em espaços não-escolares, as Diretrizes reforçaram aquilo que já é mais forte nas Faculdades e Departamentos de Educação, não contribuindo, de fato, para que esta fosse uma oportunidade para estas instituições repensassem e colocassem no centro de suas obrigações a formação do professor para atuação como educador de crianças e adolescentes.

A gestão democrática pode ser compreendida como uma forma da escola definir, de maneira compartilhada e consensual, seu horizonte pedagógico, explicitando seu currículo, seus projetos e programas, seus processos de trabalho e suas formas de gestão de recursos e de pessoal. No entanto, pode-se considerar que a democratização da gestão, embora necessária e condição primordial para o trabalho docente, não implica necessariamente em melhoria do desempenho dos alunos. Whitty (1998), por exemplo,

vai mostrar que pesquisas evidenciaram que a gestão democrática teve efeitos positivos nos gastos financeiros das escolas, mas não significou melhoria no desempenho dos estudantes. É que os professores neste modelo de gestão terminam gastando muito tempo com decisões burocráticas, que não afetam o ensino diretamente.

Ainda que não expresse abertamente, percebe-se que há uma grande insegurança quando se discute o currículo do curso de pedagogia, revelando a existência de conflitos no interior deste campo. Evidência disto está na hierarquização dos saberes no interior do currículo, tendo menor prestígio os conteúdos relacionados ao saber-fazer. Confirmando este baixo *status* dos conteúdos relacionados à prática, nos cursos de Pedagogia das instituições de renome do país, as atividades relacionadas a prática ocupam relativamente pequeno espaço nos currículos. Nesse, geralmente não é dado espaço para o desenvolvimento da aprendizagem das tarefas diárias da docência, tais como, a elaboração e uso de atividades de ensino, produção de materiais, contatos com experiências bem sucedidas no campo da aprendizagem, solução de problemas presentes no campo de ensino. Esse baixo prestígio das atividades práticas é comprovado pelo fato de que não foram os acadêmicos que aumentaram a carga horária dos estágios e atividades práticas do currículo dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Isto ocorreu pela força da legislação. O que é mais intrigante em relação a esse aspecto é que grande número de acadêmicos qualificados no exterior já podiam ter observado que, há várias décadas, nos países mais desenvolvidos, as atividades práticas ocupam pelo menos um terço do currículo dos cursos de formação docente. Na verdade, a divisão entre trabalho intelectual e manual está presente, mesmo nos cursos de instituições, onde a grande maioria dos acadêmicos é considerada progressista. Esta divisão, em termos curriculares, se traduz no desprestígio da atividade prática. Há uma grande dificuldade em se valorizar conteúdos práticos, o que revela a crença de que o domínio de teorias garantisse uma prática de qualidade. Sem dúvida, merece críticas uma formação de orientação tecnicista, centrada no fazer, sem conhecimento das teorias que fundamentam as diferentes possibilidades de ação, bem como o conhecimento das matrizes epistemológicas e políticas que orientam tais práticas.

Pode-se observar que em algumas reuniões de acadêmicos sobre os cursos de formação docente, quando se fala em prática, há sempre uma advertência ou uma

ressalva, sobre os perigos de se esvaziar os conteúdos teóricos. Posto desta maneira, não há como não defender uma sólida formação teórica e repudiar a formação instrumental e denunciá-la como estratégia utilizada para formar professores dóceis às imposições das políticas públicas e desqualificando, deste modo, o trabalho docente. No entanto, penso que estas polarizações precisam ser mais bem examinadas.

O professor precisa adquirir em sua formação conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática e só existe boa prática com sólida formação teórica. É importante observar que a recíproca, nesse caso, não é verdadeira, pois a sólida formação teórica não garante por si só uma boa prática. O que está sendo enfatizado é que o bom profissional precisa de conhecimentos teóricos que lhe permitam detectar problemas e defini-los com clareza. Precisa encontrar alternativas que possibilitem a solução de problemas identificados. Para isso, é preciso utilizar um arcabouço teórico compatível com a realidade em que o problema se insere. Esta fundamentação teórica é que orienta a atuação profissional, mas sua ação exige mais do que isso.

É preciso saber articular teorias para identificar e solucionar problemas. É preciso produzir ou utilizar material e equipamentos compatíveis com os objetivos de ensino. É preciso saber compatibilizar a prática com os objetivos mais amplos da educação. Desse modo, um bom professor precisa ter conhecimentos teóricos para compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Precisa de conhecimentos teóricos para pensar em como superá-las. Precisa também da experiência para realizar tais tarefas, ao lado de outras habilidades necessárias ao planejamento e implementação de atividades em sala de aula, o que pode incluir, mas, sem dúvida, transcende o terreno teórico. O que distingue o conhecimento do leigo do conhecimento do profissional é justamente o fato de que este último é fundamentado em teorias. É até possível encontrar leigos que resolvam vários problemas do campo profissional, mas o exercício da atividade profissional é cerceado ao leigo, em maior ou menor nível, nas diferentes profissões, porque a ausência de um conhecimento teórico, dificulta ter sucesso diante de situações imprevistas e de incerteza.

O problema é que a atividade docente tem sido, muitas vezes, exercida, a partir do senso comum. Com esta preocupação, advoga-se a necessidade dos cursos de formação

proporcionarem uma formação teórica que reverta esse quadro. No entanto, teoria sem foco na realidade prática e sem aquisição de competências que permitam sua utilização na ação, tende a se tornar apenas conhecimento escolar, útil para responder às demandas da formação inicial (provas e trabalhos de curso), além de um bom instrumento para o sucesso em concursos públicos.

Em síntese, a formação do professor, como um dos elementos relacionados à formação de crianças e adolescentes, ainda precisará encontrar percursos mais férteis, de modo a ajudar a superar os graves problemas de ensino que pesam sobre a escola.

A prática do professor é complexa, não apenas por envolver diversas habilidades, como também por exigir que muitas delas sejam utilizadas simultaneamente. O professor ao lecionar um determinado conteúdo não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, como também saber ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, apresentando exemplos, fazendo analogias, criando atividades etc. Ao lado disto no momento em que trabalha em classe terá que saber criar interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que não estão acompanhando a classe etc.

Mesmo os cursos que não oferecem uma boa preparação profissional terminam tendo no mercado um regulador da atividade profissional, não permitindo que profissionais inexperientes lidem com os problemas mais complexos da profissão. Ninguém entrega uma causa complexa a um advogado inexperiente ou a construção de uma grande edificação a um iniciante na profissão (caso das equipes médicas).

No entanto, os professores, cuja formação tem sido bastante deficiente, desde recém-formados e mesmo antes de se formarem enfrentam escolas e classes que apresentam grande complexidade no que se refere ao ensino e a outros problemas que o afetam.

Desta forma, percebe-se que se exige do professor grandes habilidades, mas julga-se ou que elas são fáceis de serem adquiridas ou se julga que serão adquiridas com o tempo.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento no campo da aprendizagem, da didática, do currículo e das metodologias de ensino das diferentes disciplinas, tem colocado à disposição do professor uma série de teorias, de princípios que poderão favorecer sua prática. Além disso, o conhecimento das disciplinas é considerado como fundamentos da educação permitem proporcionar ao estudante do curso de pedagogia uma visão realista e clara da educação brasileira; dos fundamentos filosóficos que orientam esta prática; do seu desenvolvimento histórico, marcado por mecanismo de exclusão e de suas relações com a estrutura econômica e social.

Rollett (2001), em pesquisa que fez com um grupo considerado de “bons professores”, constata que todos aqueles que eram profissionais que se distinguiam em seu campo compartilhavam de uma característica comum - uma atitude de cuidado e compromisso com os estudantes. Realmente, não é difícil de se perceber que os professores mais comprometidos com seus alunos e que demonstram se importar com tudo o que ocorre com a criança, incluindo além dos aspectos cognitivos os aspectos socioemocionais, conseguirão entender melhor as dificuldades dos seus estudantes. Em decorrência disso e pelo seu compromisso profissional poderão encontrar caminhos e alternativas pedagógicas que contribuam para o progresso do estudante.

No entanto, compromisso, interesse e cuidado fazem parte dos valores éticos de cada docente e para mudar atitudes de desinteresse e distanciamento pelo magistério é preciso um longo investimento, tanto na formação inicial como na formação em serviço. Torna-se necessário, além disso, uma reestruturação da carreira docente de forma a torná-la uma profissão mais estimulante, capaz de atrair e manter profissionais qualificados e comprometidos com a educação.

Nesse quadro há que se considerar que as propostas alternativas e mesmo as críticas a elas levantadas podem oferecer algumas contribuições para a melhoria da formação docente, sem, contudo, resolver a diversidade de problemas enfrentados nesta área. Nesta perspectiva, é importante salientar que não há uma proposta de trabalho que venha resolver a complexidade do

s problemas enfrentados no terreno da formação docente. Por isto, o trabalho neste campo só pode avançar desde que as tentativas e alternativas de melhoria do trabalho docente se abram para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que existe possibilidade de se encontrar uma resposta final para determinados problemas. Não se pode deixar de se ter em vista que problemas de ordem econômica, política, social e cultural repercutem na educação com tanta intensidade, que há que se compreender que as políticas educacionais só terão um efeito positivo se conjugadas a outras políticas públicas, no campo da habitação, saúde, emprego, dentre outros.

Mudanças na formação docente têm como limite as estruturas já cristalizadas nos cursos de formação inicial e na cultura das escolas de educação básica. Mudanças nestas instituições não são fáceis de serem efetuadas porque o peso da tradição e de rotinas já instaladas conspira contra os movimentos de renovação. Ao lado disso, ao longo de suas carreiras os professores já criaram *habitus*, no sentido utilizado por Bourdieu. A internalização de novos valores, de novas formas de pensamento e de atuação exige uma mudança de *habitus*, o que é um processo complexo, que não ocorre em curto prazo, pois representa uma ressocialização, com o abandono de práticas já estruturadas e sobre as quais as pessoas, muitas vezes, não têm mais um controle consciente.

Pode-se dizer que no campo da formação docente se torna necessário um aprofundamento teórico capaz de dar suporte a projetos e programas a serem desenvolvidos nesta área. Por um lado, muitos dos estudos teóricos neste campo não estabelecem um diálogo com pesquisas empíricas. Por outro lado, grande parte das pesquisas realizadas revela certa inabilidade em conectar teoria e empiria. Dessa maneira, somente uma formação que alie uma sólida formação teórica, com atividades práticas significativas, poderá formar um profissional competente, capaz de enfrentar e encontrar alternativas para os grandes desafios postos pela educação brasileira.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. N. 92, p. 11, 16 maio 2006, Seção 1.

BALL, S. *Class strategies and the educational market- the middle classes and social advantages*. Londres: Routledge Falmer, 2003.

ELLIOT, JOHN. Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform.. *The performance school- managing, teaching and learning in a performative culture*, New York: Routledge Falmer, 2001, p.192-209

POPKEWITZ, T. S. A administração da liberdade: a cultura redentorista das ciências educacionais. In: Warde, M. J. (org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: P.P.G. História e Filosofia da Educação-PUC-SP, 1988.

ROLLET, B.A. How do expert teachers view themselves. In: BANKS, F. e MAYES, A.S. (Org.) *Early professional development for teacher*. Londres: David Fulton Publishers Open University, 2001, p. 27-40.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI,; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

WHITTY, G. O controle currículo e quase-mercado: a recente reforma educacional na Inglaterra e no país de Gales. In: Warde, M. J. (org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: P.P.G. História e Filosofia da Educação-PUC-SP, 1998.