

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE NO BRASIL: PANORAMA DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana Castro

Doutoranda / Universidade Federal de Juiz de Fora

lu_castro@yahoo.com.br

Introdução

A importância da formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de graduação de nível superior conclamou-se no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Contudo, ainda que presente na história do magistério no Brasil, somente em 1996 foi instituída na realidade educacional brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394). Até então - apesar da existência dos cursos de Pedagogia desde 1939 -, a Escola Normal e, em alguns estados do país e por estes financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério eram as principais referências para a formação dos professores dos anos iniciais. Cabia ao curso de Pedagogia a formação de especialistas para ocuparem os cargos técnicos em educação e de professores para atuarem na Escola Normal em nível médio (BRZEZINSKI, 2008).

Interessante destacar que a primeira regulamentação do curso de Pedagogia foi realizada a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades existentes, acrescentando um ano com disciplinas da área da educação para a obtenção do título de licenciatura. Assim, a Pedagogia seguiu a estrutura conhecida como “3+1”, a saber, 3 (três) anos de bacharelado e 1 (um) ano de matérias pedagógicas (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação e Administração Escolar). Desse modo, o professor era formado tendo como base os conteúdos que iria ensinar.

Nessa perspectiva, as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo eram desarticuladas e marcavam a enorme distância entre formação e realidade prática. Nesse modelo de formação, “o que” prevalecia sobre o “como” ensinar (OLIVEIRA, 2010). Com efeito, o quadro de professores à frente da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica constituía-se por profissionais que não tinham conhecimento do “como” realizar as propostas metodológicas; em maioria, sem nenhuma vivência da prática educativa dos anos iniciais. Essa realidade acarretou um modelo de formação prescritivo, com poucas condições de oportunizar uma vivência da docência como autônoma.

A partir da década de 1980, tendo como principal argumento às críticas à incapacidade do modelo vigente viabilizar uma formação sólida e com a necessidade de dar uma resposta à tensão gerada pelo descompasso entre a expansão da rede pública de ensino e o “insucesso” de grande parte dos alunos atendidos nesse setor, intensificou-se a luta pela reestruturação da formação docente inicial no cenário brasileiro. Este trabalho pretende refletir algumas implicações dessa reestruturação no país. Nesses termos, trará considerações e traçará um percurso desenvolvido no contexto da formação de professores especialmente após a LDB.

Metodologia

Os dados aqui apresentados integram uma pesquisa maior, em andamento, que investiga questões voltadas ao formador de professores. Para fins do presente texto, serão apresentadas considerações sobre o cenário da formação inicial no Brasil com base no mapeamento do estado do conhecimento desse campo em 10 (dez) periódicos que possuem Qualis/CAPES A1, com base na

listagem divulgada em 2015, selecionados com apoio nos critérios de expressividade, considerando sua circulação nacional, no período de 2008 a 2018.

Resultados e Discussão

O ano de 1986 marca o processo formativo para a docência no Brasil. Foi nesse ano que o Conselho Federal de Educação aprovou a reformulação do curso de Pedagogia que passou a facultar a formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de dezembro de 1996, mudanças foram propostas para as instituições e cursos de formação de professores. Destaca-se a indicação para elevar em nível superior a formação inicial para a atuação na Educação Básica.

Sarti (2012), Bello (2014) e Butlein (2015) explicam que a universitarização do magistério teve em seu bojo a expectativa de que o contato dos professores com os saberes acadêmicos poderia proporcionar uma elevação formal de qualificação a qual resultaria na ampliação de competências profissionais, elevando, assim, a qualidade do ensino. Contudo, como resposta ao processo de reforma do Estado calcada na internacionalização da economia e no predomínio do mercado como principal força reguladora das relações humanas, as políticas educacionais a partir da década de 1990, foram orquestradas sob uma visão mercadológica de educação, a qual implicou prejuízos, inclusive para o processo formativo para a docência, dentre eles, o de sucateamento das instituições públicas de ensino frente à expansão das instituições privadas.

Como era esperado, o prenúncio da formação em nível superior, a fim de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, resultou no fechamento da maior parte dos cursos de formação em nível médio, diante da busca de milhares de professores pela diplomação no novo nível exigido. A questão é que esse fator, inicialmente, não atendeu à expectativa de viabilizar o acesso dos professores dos anos iniciais da Educação Básica à universidade. A massificação do ingresso no Ensino Superior articulada à “brecha” permitida pelo texto legal da LDB/1996, em seu artigo 62, ao instituir uma nova agência formadora, acarretou o desvio da formação inicial para os Institutos Superior de Educação (ISE), que, no ano de 1999, por meio da Resolução CP nº 115 (Conselho Nacional de Educação), criou o Curso Normal Superior (CNS).

A orientação legal era que o CNS fosse oferecido nos ISE na modalidade presencial ou a distância, a partir de parcerias realizadas entre as instituições universitárias e os sistemas de ensino, tendo em vista garantir a formação de seus professores em exercício. Pesou como principal crítica ao CNS o caráter técnico-profissionalizante devido, fundamentalmente, à negligência de um conjunto de dimensões do campo teórico, prático, simbólico, ético, científico, didático, cultural, estético, tecnológico, social, enfim, de um vasto campo de saberes, conhecimentos e habilidades (TARDIF; LESSARD, 2008) importantes para o desenvolvimento profissional do professor.

O processo de desencadeando com o propósito de ampliar a formação daqueles que já atuavam nos anos iniciais da Educação Básica, mas ainda não tinham formação superior, acarretou, em um primeiro momento, a expansão desordenada dos cursos de formação em nível superior. Corroborando Barreto (2015), o efeito foi o crescimento da iniciativa privada que passou a ocupar espaço central no campo formativo e da modalidade a distância, características que se apresentam de forma preocupante no cenário dos cursos de formação para a docência.

O avanço da expansão da iniciativa privada implicou uma visão restrita de educação vinculada a um “[...] “bem de mercado”, como uma mercadoria, cujo valor se define em função do tipo de serviço, do prestador do serviço e da possibilidade de compra pelo consumidor / usuário” (IDEM). Nesses termos, o que se percebe é uma concepção de direito privado do exercício educacional (CURY, 2014).

Sobre o ensino a distância, importante destacar que sua regulamentação, por meio da LDB de 1996, viabilizou novas possibilidades de desenvolvimento da EAD, implicando um campo fértil para se expandir em todo território brasileiro. Em 2006, no período em que Fernando Haddad esteve à frente do Ministério da Educação no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), tendo como justificativa frear a ampliação dessa modalidade de ensino na esfera privada, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma política de governo na formação docente, desenvolvida com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2006).

À UAB coube o mérito de ter favorecido a profissionalização do magistério ao acolher um expressivo número de professores leigos ou de professores sem curso superior. Agrega-se a essa política de formação o mérito de ter, também, garantido formação continuada aos já graduados. Além disso, ela viabilizou o fácil acesso ao nível superior para jovens em regiões comprometidas geograficamente com esse nível de ensino. Por tudo, pode ser considerada, em certa medida, uma ação que favoreceu a expansão do número de futuros professores em contexto de previsão de um “apagão”. Porém, em contrapartida, configurou-se como uma expansão desenfreada que vem despertando inúmeras preocupações no cenário acadêmico.

Outro ponto destacado pelos pesquisadores é que ao lado da tensão posta pelo emprego da modalidade a distância na formação docente e das ações de privatização, a formação inicial presencial realizada na universidade é outro fator que denota quão complexa é a realidade do processo formativo no Brasil. Com efeito cabe considerar que indiscutivelmente a universidade devido a sua condição de assegurar a tríade da pesquisa, ensino e extensão, consolidou-se como instituição clássica de formação inicial de professores. No entanto, paira uma incerteza quanto à capacidade de atuação do professores universitários como formador de professores para a Educação Básica. A questão que se apresenta nas pesquisas empreendidas indica que elevar a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais da escolarização para a universidade vem resolvendo o problema quantitativo da formação inicial de professores, mas ainda não deu conta, de forma satisfatória, da qualificação do exercício da docência.

Conclusões

Uma análise geral da formação inicial docente no Brasil, por meio das produções acadêmicas consideradas para este trabalho, sinaliza que a formação em nível superior não tem cumprido bem o seu papel. Ao que tudo indica, as possíveis interrogações tecidas pela universidade a respeito do seu papel na formação do professor, passados mais de 20 (vinte) anos da promulgação da Lei 9.394/96, ainda não viabilizou mudanças estruturais em seu modelo original conhecido como “3+1”. O que se observa ao longo de toda a revisão bibliográfica realizada é o forte debate acerca dos dilemas sobre qual porção do currículo a prática deve ocupar lugar para uma melhor proporção teoria e prática na formação docente. Para tanto, tem lugar de destaque nas pesquisas a importância de estágios e programas de iniciação científica que, quando bem estruturados, têm a capacidade de aproximar o saber acadêmico do saber pedagógico, podendo repercutir de forma positiva na atuação docente e em melhorias no ensino.

Outra ação problematizada como uma importante medida para aproximar o saber acadêmico do saber pedagógico podendo repercutir positivamente na qualificação do magistério de modo a potencializar melhorias no ensino, refere-se a defesa do professor formador ter o crivo da experiência nos anos iniciais de escolarização. A expectativa é que assim seja possível redefinir o modelo tradicional de formação e favorecer a integração entre os constructos teóricos da educação e os saberes do cotidiano escolar.

Referências

BARRETO, Elba de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*. V. 20, n. 62. P. 679-701. Campinas, São Paulo. jul.-set, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 12/12/2016.

BELLO, Isabel Melero. Cursos e Programas Especiais no Mercado da Formação Docente. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros (orgs.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte : Fino Traço, 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 24 de agosto de 2016.

_____. Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 27 de agosto de 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-1166. Set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 de julho de 2016.

BUTLEN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, nov. 2014, p. 789-802.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Out. – dez. 2010.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação CESGRANRIO. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun.2010.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2. Abr./jun. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.