

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Aliandra Cristina Mesomo Lira¹
Heloisa Toshie Irie Saito²
Jane Maria de Abreu Drewinski³

RESUMO

Num momento histórico em que muito se discute acerca dos problemas da educação e da escola, escrever sobre a formação de professores torna-se, essencial, embora muitas vezes soe como um discurso que se repete. Todavia, por mais que as discussões sejam fartas e amplas, ainda carecemos de processos formativos com bom embasamento teórico e relação com a prática das escolas, voltados para o trabalho com o aluno real presente nos espaços educativos institucionalizados que compreendam as ações educativas dentro de um contexto que as formam e gerenciam. O propósito deste artigo é resgatar e problematizar questões acerca da formação docente, especialmente no que tange à formação político-pedagógica do professor. A discussão apresentada se dá a luz de autores como Brzezinski (2008), Freitas (2007) e Saviani (2007; 2008), dentre outros. Inicialmente o artigo traz breves reflexões sobre o papel dos professores e da escola na sociedade atual, com seus desafios e condicionamentos para, em seguida, apontar as principais ideias que historicamente acompanharam as iniciativas voltadas para a formação de docentes. Na continuação, problematiza a educação como um ato político, o que exige do professor uma formação político-pedagógica, e finaliza com a discussão de algumas características das políticas públicas para formação de professores. Com este percurso pretendemos enfatizar a importância que a formação dos professores adquire no contexto atual, em especial quando se considera o caráter político da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Político-Pedagógica. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A multiplicidade de interpretações que circundam o tema da formação de professores permite uma variedade de olhares e reflexões

1 Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO- Guarapuava/PR. Doutora em Educação. aliandralira@yahoo.com.br
2 Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá/UEM- Maringá/PR. Doutora em Educação. htisaito@uem.br

3 Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO- Guarapuava/PR. Doutora em Educação. jane_drewinski@yahoo.com.br

sobre este objeto de estudo, a partir de diferentes perspectivas. Todavia, por mais que as discussões sejam fartas e amplas, ainda carecemos de processos formativos sustentados num bom embasamento teórico e relação com a prática das escolas, voltados para o trabalho com alunos reais presentes nos espaços educativos institucionalizados. Concordamos com Brzezinski (2008, p. 3), ao dizer que “[...] a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis”.

Assim, num momento histórico em que muito se discute acerca dos problemas da educação e da escola, escrever sobre a formação de professores torna-se, essencial, embora muitas vezes soe como um discurso que se repete. De acordo com Freitas (2007a), a luta por uma política global de formação e valorização dos professores faz parte dos debates e utopias dos educadores há pelo menos 30 anos, o que revela a fragilidade e descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a formação docente.

Contudo, reconhecemos que problematizar e repensar a formação dos professores não é condição suficiente para a melhoria do ensino de nosso país, pois isto também implica a consideração de outros aspectos envolvidos neste processo, dentre os quais destacamos como importante a valorização dos profissionais, o que inclui remuneração justa, melhores condições de trabalho e a implementação de políticas públicas de formação de professores. Neste sentido, o papel do governo ganha importância, na elaboração e implantação de ações e orientações norteadoras às escolas que poderão engendrar processos de ensino facilitadores da verdadeira aprendizagem e formação crítica dos indivíduos.

Considerando estes aspectos, a proposta deste texto é resgatar algumas questões que consideramos de grande relevância para o debate em torno da formação de professores. Neste sentido, destacamos algumas questões que consideramos importantes e que devem ser problematizadas, dentre tantas outras. Desse modo, começaremos por refletir brevemente sobre o papel dos professores e da escola na sociedade atual, com seus desafios e condicionamentos para em seguida, apontar as principais idéias que historicamente acompanharam as iniciativas voltadas para a formação de docentes, seguindo-se da problematização da educação como um ato político, o que exige do professor uma formação político-pedagógica. Por fim, esboçaremos algumas características das políticas públicas

para formação de professores, almejando realizar uma leitura crítica sobre o cenário atual.

O PAPEL DOS PROFESSORES E DA ESCOLA EM CONTEXTOS DE MUDANÇA

A sociedade brasileira contemporânea apresenta determinações históricas específicas que se caracterizam pelas mudanças nas relações produtivas e pelo acelerado avanço tecnológico, que acabam alterando a dinâmica e o fluxo das informações e comunicações (MARCÍLIO, 2005). Tais aspectos incidem diretamente e indiretamente na escola e conformam novos problemas e desafios à escola, às práticas e aos profissionais da educação, o que aumenta a necessidade de lutar por uma educação efetivamente voltada para a democratização do conhecimento, bem como dos espaços educativos.

Como instituição social, a escola é historicamente determinada pela sociedade e embora apresente uma cultura própria e espaços de contradição para formação do pensamento crítico, não é neutra, mas serve a interesses, tem intencionalidades, explícitas e implícitas, bem como reproduz, discursos e ideologias. Cabe ressaltar que a organização social e escolar revela que são várias as instâncias educativas, sendo também vários os agentes que trabalham pedagogicamente. Ou seja, o acesso ao conhecimento e a aprendizagem não estão restritos à figura do professor e ao espaço escolar e, quando acontecem dentro dele, devem observar as especificidades dos sujeitos envolvidos. Entendemos, portanto, que a prática educativa é mais ampla que a escola, sendo que a educação escolar se destaca das demais formas de educação uma vez que é sistematizada e busca trabalhar com conhecimentos científicos e propiciar aos alunos a apropriação desses conhecimentos.

É preciso enfatizar que a educação é um fenômeno socialmente determinado, uma vez que o processo educativo é sempre contextualizado histórico, social e politicamente. No entanto, defendemos que apesar da educação ser determinada pelas condições que estão postas, ela pode contribuir para uma ação social mais ampla e consciente, de modo a permitir ao aluno desenvolver seu intelecto e sua formação cultural. Neste sentido, entendemos que o papel do professor é compreender o funcionamento das relações

sociais para ter uma ação pedagógica efetiva junto aos alunos, elegendo conteúdos e metodologias que levem à compreensão da realidade social e a possibilidade de superação de desigualdades. Isto só é possível em uma educação que se proponha a superar a racionalidade técnica e o ensino verbalista e acrítico. Nas palavras de Brzezinski (1998, p. 161),

[...] a finalidade da educação escolar é a transmissão sistemática dos conteúdos de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo, a de assegurar aos alunos a apropriação ativa destes conhecimentos para que possam reelaborar novos conhecimentos, processando uma crítica embasada na compreensão científica do real.

Outro aspecto que diz respeito ao ensino e que merece aqui ser mencionado é que vivemos em um momento histórico em que há mais produção de conhecimentos e informações, assim como mais complexidade nos problemas e nas descobertas científicas, no entanto também há maior fragmentação do saber, o que pode dificultar um exame crítico da sociedade e dos fatos que nos cercam. Ao considerarmos as implicações sociais na escola e em suas práticas entendemos a necessidade de que a atividade educativa passe por modificações, a fim de contemplar os conhecimentos em sua perspectiva histórica e social, bem como incidir sobre um número cada vez maior de alunos. Levando-se em conta que a sociedade está em contínuo processo de mudanças, subordinada às relações produtivas, tanto a organização escolar como as propostas curriculares precisam ser engendradas na coletividade e não pensadas somente por alguns especialistas que, muitas vezes, desconhecem o contexto social em que as escolas e os alunos estão inseridos. Destarte, serão diferenciadas as dificuldades e desigualdades enfrentadas, a cultura vivida, o cotidiano produtor de problemas e saberes. Como assinala Kuenzer (1999, p. 14):

[...] o professor deverá estar capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção dos conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às relações com o conhecimento

e ao desenvolvimento das competências cognitivas necessárias.

Isto demanda uma nova postura do professor, que deriva de sua formação e da consciência que este profissional deve ter da necessidade de formação para outros olhares sobre seu papel e sua prática. Contudo, as mudanças significativas no nível do profissionalismo docente tornam-se um exercício difícil, pois os próprios educadores são sujeitos marcados por uma sociedade dividida em classes, ou assentada em práticas disciplinadoras e que muitas vezes desconsideram as diferenças sociais. Enfrentar estes condicionantes requer que os cursos de formação de docentes revejam seus currículos, superem a fragmentação existente no próprio curso e compreendam a educação em um sentido mais amplo. Significa pensar em uma formação que abarque a característica multicultural das sociedades e sujeitos envolvidos e, além disso, que trate das especificidades da Educação Básica, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e Médio, bem como de outras modalidades.

Convém assinalar que uma mudança no ensino demanda participação dos professores, mas, principalmente, investimentos e políticas públicas que incidam diretamente sobre as escolas e processos educativos.

É neste contexto de complexidade das novas atribuições da escola que os professores desenvolvem o seu trabalho, e é a partir dessa perspectiva que são cobrados por toda a sociedade. Muitas vezes são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, sem considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de políticas públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes a sua formação inicial (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 27-28).

É necessário, pois, compreender a educação como um fenômeno multifacetado, tanto pelas funções dadas a ela, quanto pelas implicações que gera, como também pelos diversos personagens que dela fazem parte e tem diferentes responsabilidades. Como

assinalamos anteriormente, cabe aos governos iniciativas mais vigorosas e focadas nos dilemas enfrentados pelas escolas, proporcionando melhores condições de trabalho aos profissionais da educação e efetiva aprendizagem dos alunos.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA HISTÓRIA

Segundo Saviani (2008) a formação docente, embora preconizada desde o século XVII, exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, com o problema da instrução popular e a criação das escolas normais, encarregadas de preparar professores. Nessas instituições, segundo o autor, historicamente predominou uma preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas, ficando relegado a um segundo plano o preparo didático-pedagógico, pelo menos até os anos 30 do século XX.

Com a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura buscou-se superar a focalização nos conteúdos e abarcar a questão didática como eixo central da formação de professores. No entanto, conforme salienta o autor, persistiu a ênfase nos conteúdos considerados culturais/cognitivos, ou seja, o caráter didático-pedagógico permaneceu como um apêndice dos cursos.

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2008, p. 8-9).

O dilema, portanto, continuou e em certa medida continua, entre o foco no ensino dos conteúdos culturais/cognitivos e a preparação didática, aspectos que em verdade não podem ser dissociados quando se almeja uma formação completa do profissional da educação, uma formação capaz de confrontar e superar os problemas pelos quais passou e passa a educação brasileira.

Na década de 1980 iniciou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, proclamando a docência como base da identidade profissional. Isto se deu em

face, também, da ampliação das discussões realizadas nos eventos científicos e pela intensificação da produção dos pesquisadores da área. Na análise de Pereira (2006), prevalecia na década de 1970 um modelo de formação docente centrado na dimensão técnica, que buscava apenas instrumentalizar e treinar os professores.

Este modelo formativo estava ancorado na concepção de educação como uma prática neutra, desvinculada dos aspectos político-sociais. Porém, na década de 1980 começou-se a aventar a conexão da educação com a política e economia vigentes, entendendo a educação como uma prática social resultante dos condicionantes históricos, políticos e sociais. Assim, o sistema de educacional inserido numa sociedade capitalista passou a ser alvo de reflexão e contestação, uma vez que o capitalismo deteriora a educação ao preocupar-se muito mais com a quantidade do que se produz do que com a qualidade, ao incentivar a privatização da educação, uma vez que não convém ao capital investir em educação pública, pois o que lhe interessa é o retorno imediato, o lucro.

No entender de Pereira (2006), o caráter político das práticas pedagógicas traz à tona uma série de discussões como a crise da educação brasileira, a necessidade de melhores salários e condições de trabalho, de maiores investimentos públicos, a fragmentação do trabalho pedagógico entre especialistas e professores, bem como a dissociação entre teoria e prática nos processos formativos e a exigência de formação continuada.

Estes desafios continuam a fazer parte dos debates travados na área de formação de professores uma vez que os problemas não foram superados. Quando falamos de formação inicial, aquela que se dá preferencialmente em universidades, poderíamos listar uma vasta gama de disciplinas, temas e conteúdos que deveriam fazer parte das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Historicamente, a área vem dando maior ou menor ênfase a algumas questões pontuais sem, contudo, contemplar de forma abrangente a formação dos profissionais da educação. Por exemplo, apesar de intenso debate as discussões sobre a licenciatura, sua constituição histórica e política, seus perfis formadores são, muitas vezes, superficiais, dificultando mudanças nos cursos.

As mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantem, porém, mudanças, alterações

e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo (PEREIRA, 2006, p. 52).

Vários fatores interferem sobremaneira na formação dos docentes e Pereira (2006) destaca uma série de dilemas que persistem sem solução nos cursos de licenciatura como, por exemplo, a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática das escolas. Como professoras do curso de Pedagogia, verificamos que, muitas vezes, a universidade, com o papel que lhe cabe como *locus* formador, não oferece respostas satisfatórias para a questão da formação, pois se apresenta reticente, genérica, desvinculada da prática diária do professor nas escolas, esvaziada em suas convicções e confusa quanto ao perfil do profissional que quer formar. Como afirmam Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 30),

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão, de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica.

Outro ponto a ser destacado é que as normatizações que deveriam orientar os cursos de formação de professores⁴ muitas vezes são desarticuladas e contraditórias, fruto de políticas de governo temporais e não voltadas verdadeiramente a uma contribuição para a organização dos cursos. Há que se registrar também que o caráter ideológico e generalista que baliza as diretrizes contribui para que haja dificuldades em implementar mudanças significativas na formação.

Kuenzer (1998, p. 4), ao analisar a crise das faculdades de educação no âmbito das políticas educacionais, destaca

4 Como exemplo podemos citar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96; Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica; Parecer CNE/CP 05/2005 e Resolução CNE/CP 01/2006 que dispõem e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

que principalmente a partir da última década do século XX as dificuldades por que passam as faculdades decorrem de uma crise nas universidades, “[...] como uma das instituições atingidas pelas políticas públicas para a educação que vêm sendo implementadas pelo modelo neoliberal de Estado como expressão superestrutural da globalização da economia” (p. 4).

Findando a primeira década do século XXI os problemas educacionais persistem e as políticas e cursos de formação mostram-se, ainda, incapazes de reverter situações como o fracasso escolar, o grande número de analfabetos, o enorme contingente de crianças excluídas pelos processos de ensino, dentre outras.

Neste contexto, consideramos que a formação de professores precisa proporcionar a necessária interconexão entre teoria e prática da educação, formando profissionais competentes para investigar a escola em profundidade e a partir dos conflitos e desafios identificados elaborar e implementar intervenções que possibilitem à superação dos problemas. Como afirmam Guedhin, Almeida e Leite (2008, p. 16), não há formação completa quando se extingue dos cursos os processos investigativos que constituem o saber docente e se privilegia uma educação tradicional que promove apenas a dependência e a reprodução de técnicas e saberes. Pelo contrário, segundo os autores, “Sustentar a formação docente a partir das práticas que engendra nos permite avaliar nossa condição de possibilidade para interferir significativamente nos processos sociais”.

A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Identificados os problemas e principais temas que fazem parte das discussões sobre a escola e a formação de professores gostaríamos de destacar aqui outro ponto sobre o qual julgamos essencial refletir, que é a compreensão do caráter político da atividade educativa.

Assim, juntamente com o reconhecimento da escola como instância social é preciso entender e enxergar o homem como ser concreto, situado historicamente e fruto da sociedade na qual vive. Logo, o trabalho aparece como característica social que define o homem em sua totalidade e este, como ser histórico, produz sua própria vida em meio a contradições e assim produz-se a si mesmo.

Nos diferentes momentos históricos os modos de produção foram se alterando e interferindo também nas configurações sociais. Numa sociedade dividida em classes, como a capitalista, as divisões também se refletem na escola, que diferencia a educação para a burguesia daquela para os trabalhadores assalariados. A estes, historicamente, quando têm oportunidade de chegar à escola, lhes é oferecida uma educação para o trabalho, disciplinadora e ideológica, lembrando que a educação das elites também está assentada na disciplinarização e em ideologias.

As várias mudanças acirraram as lutas entre as classes evidenciando que a dominação e submissão são processos crescentes e naturalizados. É preciso, pois compreender que quando se trata da classe assalariada, o trabalho educa na medida em que exige servidão, obediência, eficácia, rapidez, ou seja, uma completa exploração do corpo e seus movimentos e um desmantelamento da capacidade intelectual, usada apenas para atividades simples e mínimas nos ambientes de produção.

Assim, configura-se uma educação que forma a maioria das pessoas para o mercado de trabalho e suas exigências. Estas implicações também são sentidas no *locus* de formação dos professores ao passo em que os alunos dos cursos de pedagogia passam quatro, cinco anos estudando e por fim não são capazes de entender e analisar seu papel nas escolas. Novamente recorremos a Saviani (2007, p. 9) para quem “[...] a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas”.

O reconhecimento destes condicionantes é essencial aos professores, que deveriam encontrar em seus cursos de formação inicial e continuada momentos de estudo e reflexão que proporcionassem a apreensão desta situação e a conscientização que lhes é necessária. Como registram Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 31),

O professor precisa ter mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto no qual se mesclam diferentes interesses e valores, bem como mais clareza para examinar criticamente o processo da educação existente no país.

É preciso, pois, entender a educação como um ato político, que trabalha com os sujeitos na prática social e política das classes e não por meio de programas pontuais e esporádicos que procuram atender de qualquer forma as necessidades educacionais dos indivíduos. Ou seja, devemos compreender que a formação do cidadão se dá pelas condições materiais de sua existência, nas relações de trabalho e por isso, torna-se importante reconhecer e entender este universo constituinte da identidade política dos sujeitos.

Aos educadores cabe, dada a especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico [gestado pelo desenvolvimento das forças produtivas] em curso, de modo a, tomando por base circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas (KUENZER, 1998, p. 1-2).

Ao trabalhar neste sentido, escola e professores partem de uma análise séria e bem informada dos condicionantes históricos, políticos e sociais da realidade para então aprofundar simultaneamente os conteúdos específicos. Esta postura precisa ser alimentada e fundamentada nos cursos de formação de docentes, que por vezes acabam focalizando suas discussões no caráter didático-pedagógico da profissão e negligenciam a reflexão política que deveria fazer parte do processo formativo.

Assim, juntamente com o domínio dos conteúdos e metodologias requer-se do professor uma consciência crítica e formação política para entender que o processo de ensino acontece situado socialmente, com pessoas concretas e condicionamentos sociais. Ou seja, é necessário existir reflexões que sejam capazes de captar e envolver a vida cotidiana da sociedade capitalista, de reconhecer a incapacidade de diluição das relações de poder, da dependência ao capital, mas também a possibilidade de resistência.

Em vista disso, torna-se necessário ultrapassar a dissociação das experiências escolares entre si e com a realidade, promovendo a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da realidade pela instauração do diálogo, da conversa franca que admite a dominação e reconhece como as coisas se dão. Neste sentido, é

possível desconstruir o determinismo dos poderes de classe e quiçá resolver coletivamente as contradições da vida cotidiana. Para tanto a prática docente precisa estar nutrida de dimensão crítica, em que o professor transforma o espaço da sala em espaço de debate e apropriação das condições necessárias para atingir maior liberdade individual e justiça social.

Também faz parte da formação política dos docentes a sua postura reivindicativa, de luta por seus direitos, de organização coletiva, pois esses espaços de conflito são importantes e pedagógicos na formação. Além disso, os espaços da sociedade civil organizada em entidades educacionais têm em sua luta por princípio a qualidade social para formar os professores que atuarão na Educação Básica, como assinala Brzezinski (2008, p. 3):

Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor.

Isto implica um processo balizado pela crítica, pela práxis, pelas relações estabelecidas entre professor e alunos, considerando também a complexidade do conhecimento e tendo como espaço adequado para acontecer esta formação do profissional da educação, as universidades.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Historicamente, as políticas públicas para a educação, em geral, são produzidas e propostas a revelia dos professores, ou seja, a voz dos mesmos é ignorada e quando se fala de formação de professores isto não é diferente. Em verdade, parece-nos que não há, por parte dos governos, interesse em privilegiar a formação profissional definindo incentivos e políticas públicas que realmente desejem construir e colaborar na construção de docentes bem preparados para o exercício de sua profissão.

Oliveira (2007) registra que a política educacional brasileira das últimas duas décadas esteve orientada pelas reformas educacionais, implementadas pelos governos e também fruto das exigências dos movimentos sociais em defesa da educação pública. A maioria delas, contudo, responde aos interesses e exigências do desenvolvimento capitalista com contenção de investimentos públicos e estão voltadas para a formação de força de trabalho para a sociedade vigente.

No nosso entendimento, as políticas educacionais deveriam dirigir-se para uma melhora da educação e da escola como um todo, buscando contemplar todos os sujeitos e aspectos envolvidos no trabalho pedagógico. No entendimento de diversos pesquisadores, as políticas precisam, em consonância, elevar o nível de consideração social e de trabalho do professor, sem os quais não teremos melhoria nas práticas por melhor que o professor seja formado.

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam, também, uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2008, p. 18).

Mesmo assim, discutir a implicação das políticas governamentais sobre a formação dos professores torna-se essencial para reconhecer a precariedade das políticas formativas e a consequente descontinuidade na preparação dos professores para enfrentar os problemas da escola e isto implica em identificar as políticas públicas ancoradas na lógica do processo de produção em curso:

Ao compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, a primeira questão a elucidar diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas

decorrências para a educação e para a formação de professores (KUENZER, 1999, p. 5).

A consolidação da sociedade capitalista, na segunda metade do século XIX, trouxe consigo as exigências de sustentação deste modelo em termos econômicos, políticos e sociais. Assim, as mais variadas instâncias sociais passaram a existir e funcionar a partir da lógica do capital, centrada no lucro conseguido pela exploração do trabalho. Estes determinantes incidem diretamente sobre a dinâmica escolar, em especial porque as políticas públicas para a educação sofrem os impactos das mudanças nas relações produtivas, e assim reduzem investimentos e estão sob a égide dos agentes internacionais.

Compreendidos os processos pedagógicos em seu sentido amplo, enquanto ocorrem no conjunto das relações sociais e produtivas, e em seu sentido estrito, como procedimentos educativos intencionais e institucionalizados através das diferentes formas e modalidades de ensinar, são eles necessariamente sempre objetos de análise transdisciplinar, em face de seu caráter determinado/determinante das bases materiais de produção que caracterizam cada etapa de desenvolvimento (KUENZER, 1998, p. 2).

Considerando isso, o profissional da educação precisa estar capacitado para compreender a realidade e identificar os processos pedagógicos que ocorrem nas relações sociais e nos diferentes espaços, engajado na elaboração de políticas públicas e também no seu enfrentamento, buscando o princípio da universalização da educação num mundo em que exclusão é crescente.

Frente ao trabalhador atrelado à tecnologia nos processos produtivos, à escola é solicitado que trabalhe as capacidades de estabelecimento de relações, rapidez de respostas, criatividade, trabalho em grupo, resistência a pressões, raciocínio lógico, polivalência, o que demanda um perfil de professor capaz de desenvolver estas 'competências'. Contudo, estes processos e suas exigências requerem uma análise crítica do professor e para tanto sua formação precisa contemplar estudos e práticas que lhe permitam interpretar a realidade e elaborar formas de intervenção esclarecida, não contribuindo para sistemas educacionais seletivos

e antidemocráticos, tanto em termos de público atendido como de conteúdos trabalhados, submetidos aos princípios de racionalidade técnica da produção.

A partir de 1990 instaura-se uma crise do Estado, que com uma política neoliberal ancorada nos ditames dos organismos internacionais (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento), diminui os investimentos em educação, embora, contraditoriamente, intensifique o discurso da questão da qualidade verificada pela adoção de uma série de medidas avaliativas dos resultados do ensino (KUENZER, 1998 e 1999). Assim, o governo desencarrega-se da função de fornecer condições e acompanhar a organização e andamento dos processos de ensino, focalizando seu olhar para os resultados em consonância com a orientação dada pelos agentes financiadores internacionais.

As políticas de formação igualmente caminham nesta direção, evidenciando-se o incentivo à oferta de cursos privados e a distância, e cursos de curta duração de capacitação em nível técnico, privilegiando propostas que propõem formação em menor tempo e a baixos custos. Segundo dados da Secretaria de Educação a Distância, de 2000 a 2008, a educação a distância no país deu um salto de 1.682 para 760.599 alunos que estudam por meio dessa modalidade de ensino. Todavia, estes números devem ser analisados com cautela.

Tal modelo pauta-se no aligeiramento e flexibilidade da formação fora da universidade, reduz a quantidade de horas e a qualidade acadêmica, científica e cultural, porque o aligeiramento é induzido pela volatilidade das qualificações requeridas pelo mercado. Descarta a relevante busca do conhecimento pelo profissional que se forma e destina-se a estimular uma frenética aquisição de certificados de qualidade incerta, com o objetivo primordial de “turbinar” os *curricula vitae* dos que aspiram a ingressar no mercado (BRZEZINSKI, 2008, p. 12-13).

Estas práticas formativas em nada contribuem para superar os precários resultados do sistema escolar e, de acordo com Kuenzer (1998, p. 8), para reverter esta situação “[...] é preciso que se desencadeiem ações intensivas e sistemáticas que efetivamente

qualifiquem os educadores através do ensino superior, da pesquisa e da extensão". Nesta direção supera-se a visão do professor como mero executor de tarefas, seguidor de currículos e sem qualificação científica.

Porém, alguns autores que analisam as políticas para a educação e formação do professor que se seguiram à LDB 9.394/96 enfatizam que a proposta, ao estabelecer que a formação do professor deveria acontecer nos Institutos Superiores de Educação, inviabilizou a construção deste profissional com cientificidade e privilegiou a execução de tarefas pelo aligeiramento e fragilidade que constituiu tal experiência. Esta situação gerou intensos debates entre pesquisadores da área, que salientaram a necessidade de que a formação acontecesse em nível de graduação universitária a fim de contemplar toda a complexidade da tarefa docente.

Freitas (2007b, p. 149-150) apresenta-nos uma leitura bastante realista da situação da formação nos últimos anos a partir das iniciativas em termos de políticas públicas:

Passados 10 anos da LDB, nos deparamos com um quadro bastante complexo no âmbito da formação inicial. De um lado, a expansão desenfreada dos cursos de formação no ensino superior, a expansão dos cursos normais superiores e de Pedagogia, além de Licenciaturas, principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades.

Somadas a estas contradições e dilemas a autora ainda acrescenta a expansão dos cursos a distância, as inúmeras modalidades de bacharelados e habilitações que configuram os cursos de Pedagogia no país e a manutenção dos cursos em nível médio normal, postergando a formação dos professores em nível superior.

Assim, reconhecemos a partir dos diversos estudos já desenvolvidos, que nas últimas duas décadas as políticas educacionais, quando existiram, mostraram-se excludentes e nada democráticas, compromissadas com o modelo de governo vigente e respondentes às demandas do trabalho. As grandes linhas das políticas atuais são a formação em serviço e a educação a distância, não privilegiando a formação em nível superior.

O processo de privatização da educação só se intensifica quando na verdade este compromisso com a universalização deveria ser do poder público. Desse modo, as escolas encontram-se cada vez mais financiadas por corporações que funcionam como indústrias de serviços, de modo que os professores perdem autonomia e independência, aumentando assim sobre eles o controle por parte da administração.

As novas políticas, não obstante a cansativa repetição do compromisso com a universalização, na prática, conduzem à polarização das competências, por meio de uma concepção de sistema educacional que articula formação e mercado, de tal modo que se assegure à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade a ser generalizada a curto prazo, embora sem qualidade [...] (KUENZER, 1999, p. 17).

Estas condições acabaram por agravar a crise da educação e os problemas enfrentados pelos educadores, uma vez que não interferem positivamente na organização do trabalho pedagógico e também não estão direcionadas para a formação do professor em sua integralidade. A falta de investimento nos cursos de formação agrava o quadro de desprofissionalização, ao dar espaço para propostas flexíveis e aligeiradas.

Freitas (2007a) examina as políticas recentes para a formação dos profissionais da educação e identifica que a crescente demanda pela formação superior das últimas décadas, inclusive na área das licenciaturas, teve como resposta do Estado um modelo de expansão subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Assim, para a grande maioria a formação se dará em instituições privadas ou em cursos a distância. Estes últimos, segundo a pesquisadora, fazem parte de uma política de caráter continuado e compensatório, voltados principalmente para os professores em exercício. Porém, em geral, sua organização e desenvolvimento apresentam limitações preocupantes no que diz respeito à formação dos profissionais da educação:

Este modelo, desenvolvido a distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e

comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007a, p.4).

Objetivando que o estudante mantenha suas atividades docentes (uma vez que a maioria dos alunos de cursos à distância já atua como professores), com encontros presenciais não obrigatórios, estas experiências difundem-se pelo país e recebem investimentos e apoio dos governos, que reduzem seus investimentos e responsabilidades. Brzezinski (2008) reluta em aceitar estas práticas como formação inicial, como indica a LDB 9394/96, uma vez que retomam procedimentos de "reciclagem" e "treinamento em serviço" e não contemplam a complexidade inerente e necessária aos processos formativos a que deve passar o professor da Educação Básica.

De acordo com Freitas (2007a), no desenvolvimento das políticas de formação implementadas nos últimos anos verifica-se uma flexibilização dos processos e uma rigidez nas avaliações dos resultados alcançados pelas escolas, medidos pelos constantes exames a que são submetidos os alunos nos mais diversos níveis de ensino. Os professores não são tomados como interlocutores neste processo, sendo apenas classificados, por vezes premiados e, sempre, mais controlados.

Outro ponto que merece ser mencionado é que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2005, bem como as Diretrizes dos diversos outros cursos de Licenciatura, são genéricas e emolduram uma formação frágil e superficial, ficando muitos pontos incompreendidos. Segundo Freitas (2007a), isto levou a diversos encaminhamentos, dependendo de cada interpretação, materializando-se em organizações curriculares diferenciadas em cada instituição de Ensino Superior, que muitas vezes privilegiam o trabalho com conteúdos de ordem prática e relegam, em segundo plano, o conhecimento teórico.

Desta forma, assinalamos que o crescimento dos cursos de formação está ligado ao processo de privatização incentivado pela

política governamental das últimas décadas, tornando a educação um comércio lucrativo e sem controle sobre a formação oferecida, o que merece ser olhado e analisado com atenção e em profundidade. Segundo Brzezinski (2008, p. 10),

[...] os dados registram que em torno de 80% dos cursos de formação de professores concentra-se em instituições de ensino superior particulares noturnas, cujo perfil acadêmico distancia-se da pesquisa e contempla o ensino. Estas instituições, a rigor, são procuradas pelo trabalhador estudante.

Isto revela, como já explicitamos, como a educação é regulada e sofre as determinações das relações produtivas, sendo que o Estado nega aos trabalhadores o direito à educação, embora compensatoriamente invista em programas de caráter aligeirado e assistencial, incapazes de fazer frente aos problemas da educação brasileira e à formação de seus profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às finalidades da educação e os objetivos da educação escolar, Brzezinski (1998, p. 162) enfatiza que a formação de professores deverá prover o professor de condições para transmitir, produzir e socializar conhecimentos:

O desafio que se coloca, neste momento em que pela modernidade há uma complexificação da escola, é o de como formar profissionais com competência pedagógica para preparar o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem que este seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes.

Trata-se, pois, não de uma visão inocente da escola como salvacionista da sociedade e, sim, como um local em que podem ser desenvolvidas alternativas de intervenção social no sentido de superação das desigualdades enfrentadas pelos indivíduos em suas vidas. Quando forem oferecidas aos sujeitos pelo menos condições

de compreender a sociedade e sua organização, já se estará dando um primeiro passo na direção de pequenas resistências diárias.

Contudo, frente ao exposto, percebemos que a questão da formação dos professores para a Educação Básica carece de políticas públicas sérias e continuadas, a fim de resolver os problemas que assolam a educação brasileira, comprometendo seriamente o processo educativo desenvolvido nas escolas. Esta necessidade torna-se mais premente ao considerarmos os altos índices de evasão e não aprendizagem dos alunos que frequentam a escola, bem como a desmotivação que atinge a classe dos professores. Como registra Fusari (2000, p. 22-23),

Há muito tempo os educadores reivindicam melhores condições de formação (inicial e contínua) e de trabalho, binômio fundamental para conceber, elaborar, desenvolver e avaliar um projeto político-pedagógico da escola comprometida com a formação da cidadania do educando, que tenha como pressuposto a inserção crítica dos alunos na sociedade. Não se trata, pois, de reforçar a inserção existente, já que inseridos eles estão, sempre estarão, de uma forma ou de outras; a escola, o currículo pela mediação do conhecimento, precisa oferecer aos educadores elementos para que desenvolvam, aprimorem uma percepção crítica da sociedade, posicionem-se, apresentem propostas e ajam coerentemente com suas crenças e intenções.

No entender de Freitas (2007a), novos processos formativos só se construirão no campo das contradições características da luta por uma sociedade mais justa e emancipada. Uma luta histórica e difícil dentro de um sistema desigual e excludente, mas possível se acontecer de forma engajada e consciente por parte dos educadores e pesquisadores da área.

Enfim, apoiamos o posicionamento destes autores por defendermos que a formação docente deve permitir uma compreensão crítica da realidade social e um conhecimento teórico-metodológico que possibilite o docente ter condições de atuar didaticamente objetivando a apropriação dos conhecimentos científicos, a fim de garantir uma formação mais qualitativa para os nossos alunos.

SOME REFLECTIONS ON TEACHERS' POLITICAL AND PEDAGOGICAL FORMATION

ABSTRACT

In current historical moment in which educational and school problems are discussed an investigation on teachers' formation is highly relevant, although it seems repetitive. Even though discussions are numerous, formation processes based on sound theory and related to school practices are still lacking, especially those on the real student in institutionalized education spaces that comprise educational activities within a forming and management context. Current essay brings to the fore and problematizes issues on teachers' formation, in particular, the political and pedagogical formation of the teacher. Discussion is foregrounded on theories by Brzezinski (2008), Freitas (2007), Saviani (2007; 2008) and others. In the first place, the essay reflects on the role of the teachers and the school in current society, with its challenges and conditionings. Second, it identifies the main ideas that historically were present in the initiatives for teachers' formation. The essay then problematizes education as a political activity and thus requires the teachers' political and pedagogical formation. A discussion ensues on some characteristics of public policies for teachers' formation. The importance of teachers' formation is emphasized within the current context, especially when the political features of education are taken into account.

Keywords: Teachers' Formation. Political And Pedagogical Formation. Public Policies.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 07 de maio de 2009.

_____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007a. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 de abril de 2009.

_____. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, J. V. A. de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, Campinas, v.20, n.68, Dez 1999.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.19, n.63, Ago 1998.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

OLIVEIRA, D. A. a educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, J. V. A. de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Caxambu: 31ª Reunião da Anped, 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados. Acesso em: 22 de maio de 2009.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 de abril de 2009.

Recebido em: maio de 2013.

Aprovado em: julho de 2013.