

Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

**ISSN: 2447-8288
v. 1, n.2, 2016**

**Passado e presente na formação de professores: por entre
perspectivas históricas, legais e políticas**

**Past and present in teacher education: through historical, legal and
political perspectives**

Submetido em 01 setembro 2015

Aceito em 12 dezembro 2015

Ana Maria Iorio Dias

Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: ana.iorio@yahoo.com.br

Carmensita Matos Braga
Passos

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Coordenadora institucional do PIBID na UFC. Email: carmensitapassos@yahoo.com.br

Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas**Resumo**

Neste texto apresentamos uma discussão sobre a formação de professores no Brasil, envolvendo tanto os atuam da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (egressos de cursos de Pedagogia), como os que atuam do 6º ao 9º e no Ensino Médio (oriundos das demais licenciaturas). Iniciamos situando perspectivas históricas para chegarmos ao momento atual, destacando aspectos que, ao nosso ver, desafiam e problematizam a formação e o exercício da docência. Em seguida, fazemos uma análise de documentos legais que normatizam a formação de professores, evidenciando pontos de avanço e entraves que permanecem. Concluímos apresentando algumas apostas, ou sustentações, na direção de uma formação docente de qualidade.

Palavras-chave

Educação Superior. Licenciaturas. Educação Básica.

Past and present in teacher education: through historical, legal and political perspectives**Abstract**

In this paper we present a discussion on teacher training in Brazil, from kindergarten to 5th grade of elementary school (teaching courses graduates) teachers and those who work from 6th to 9th and high school (coming from other degrees). We began by standing historical perspectives to get to the present, highlighting aspects that, in our view, challenge and question the training and practice of teaching. Then we do an analysis of legal documents that regulate the training of teachers, showing points clear and obstacles that remain. We conclude by presenting some bets, or supports, in the direction of a teacher training quality.

Keywords

Higher education. Undergraduate teacher education. Basic Education.

O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: NOVOS DESAFIOS À DOCÊNCIA

No Brasil, a discussão sobre formação de professores, de fato, se inicia após 1822, com a Independência, quando se tem a necessidade de uma educação também para as classes menos favorecidas. De acordo com Saviani (2009), a partir desse fato, é possível distinguir seis seguintes períodos na história da formação docente, para a Educação Básica brasileira:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (págs. 143-144).

Entretanto, a história não pára aí: acrescentemos, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica (BRASIL, 2002 e 2015), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre outros documentos político-legais.

Percebemos, então, que, desde o início de nossa colonização, esses estudos mostram que a influência estrangeira/europeia e religiosa permeou a formação de professores no Brasil. Isso confirma o que assinala Nóvoa (1999), de que o modelo de escola (até mesmo o moderno) teve a sua origem na Europa e, a partir daí, deu-se a sua expansão no mundo.

Dessa forma, entendemos que o mundo contemporâneo, com suas características, tensões, demandas e pressões, aponta novos desafios, rompe com modelos e expõe fragilidades levando a profissão docente a rever e ressignificar sua identidade. O que é ser professor, hoje? Qual sua função na realidade atual? Que novas exigências são feitas a esse profissional? Que aspectos devem ser considerados na sua formação?

Sem pretender exaurir o tema¹, destacaremos alguns elementos que caracterizam a contemporaneidade e trazem conseqüências para a profissão docente e, para sua formação. São eles: globalização e neoliberalismo, novas tecnologias de informação e comunicação, reestruturação produtiva, diversidade cultural e limitações da Ciência clássica.

¹ Para maior aprofundamento Conf. In: PASSOS, 2007.

Globalização e Neoliberalismo

As ideias neoliberais ganharam visibilidade e se difundiram por vários países nos anos 1980, por intermédio de seus porta-vozes que apontavam o Estado como culpado pelos males vivenciados pela sociedade. Inchado, pesado, incompetente para atender às demandas da modernidade, ele devia ser enxugado e seus gastos sociais haveriam de ser minimizados. Nesse contexto, o capital entra numa crise que é, na verdade, a crise de suas taxas de lucro. Segundo Frigotto (1998, p.13)

No plano sócio-econômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes. Globaliza-se, sobretudo, o capital financeiro especulativo que dilapida os fundos públicos nacionais, particularmente das economias do hemisfério Sul. Os juros mensais pagos equivalem aos anuais dos países centrais. Estruturam-se, de outra parte, blocos econômicos com poder assimétrico, redesenhando a geografia humana planetária numa nova (des)ordem mundial com países integrados ao capital e países ou regiões situados à margem.

A globalização apresenta-se, então, como ruptura das fronteiras dos mercados nacionais, na disputa pela realização das mercadorias, ou seja, pela sua venda. Isso ocorre,

(...) sob a égide da força desigual do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GTT) e pela hegemonia do capital financeiro (capital-dinheiro), que circula, como uma nuvem de um pólo a outro do planeta, facilitado pelas redes de informação, sob a tecnologia micro-eletrônica, em busca de valorização. (FRIGOTTO, 1998, p. 42).

O conjunto de reformas para garantir o programa de reajuste econômico, assim como o seu discurso legitimador foram deliberados pelo grupo de países mais desenvolvidos e ganharam a forma de aparente acordo global, conhecido como Consenso de Washington. O programa de estabilização e a reforma econômica incluíram, segundo Gentili (1998, p. 14) dez tipos específicos de reforma:

disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações do capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais.

As ideias neoliberais e as políticas de reajuste econômico foram penetrando nas administrações governamentais latino-americanas, convencidas de ser esta a única alternativa para solução de seus problemas sociais e econômicos.

Gentili (1998, p. 29) argumenta que a hegemonia do ideário neoliberal “não se reduz apenas à construção de uma política de consentimento, mas também a uma poderosa estratégia de coerção”.

Organismos financeiros internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento têm tido papel fundamental nos ajustes e reestruturações neoliberais nos países de capitalismo periférico, incluindo a América Latina. Os citados organismos passam a exercer intervenção direta na política econômica desses países, mediante a imposição de condições e recomendações para a negociação da dívida externa e para captação de novos empréstimos. As intervenções dos organismos financeiros internacionais têm como alvo: a redução dos gastos públicos, limitando ao máximo a intervenção dos governos nas políticas sociais, e a implementação de amplo programa de privatização.

No campo das políticas educacionais, o papel financiador do Estado diminui à medida que aumenta seu papel controlador, consolidado mediante parâmetros e diretrizes curriculares e processos avaliativos centralizados; uma perspectiva coerente com os ditames do Banco Mundial. Libâneo et al (2012) asseguram que a compreensão das atuais políticas educacionais deve ser inserida no contexto mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais do mundo atual. Neste contexto os autores apontam como principais traços no neoliberalismo: mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos; regulação da economia pelo livre mercado; redução do papel do estado.

Neste cenário, a formação do professor é uma área estratégica para o alcance das mudanças pretendidas. São introduzidas medidas como “criação de novas instâncias para a formação (como o Instituto Superior de Educação e o Normal Superior) e o desenvolvimento de competências como conteúdo²” (SHEIBE, 2003a, p. 3).

A Reestruturação Produtiva

A crise do capitalismo iniciada na década de 1970 reflete o esgotamento do modelo de desenvolvimento capitalista adotado no pós-guerra. Marca também o desgaste do padrão de organização produtiva fordista-taylorista. A busca pela recomposição dos lucros, a redução de custos e a competitividade imposta com globalização da economia contribuem para o processo de substituição da eletromecânica pela microeletrônica e pela informática, gerando uma nova base para o setor produtivo, para sua organização e gestão. Hoje, a acumulação de capital está diretamente ligada à capacidade de acumular tecnologia inovadora.

A organização produtiva, baseada no antigo modelo fordista-taylorista, caracterizava-se pela separação entre ações intelectuais e instrumentais, exercidas por dirigentes e trabalhadores,

² A autora reforça que não é casual a escolha do Instituto Superior como local preferencial para a formação docente, o nível mais baixo na hierarquia das instituições de Ensino Superior, e também a mais barata (SCHEIBE, 2003). Os Institutos Superiores não se consolidaram, e toda a legislação atual reforça a necessidade de termos a formação docente, quando em nível superior, em instituições como Universidades, Centros Universitários ou Faculdades (Instituições de Educação Superior - IES).

respectivamente. Para o modelo fordista-taylorista, a educação não exercia papel central, por não se exigir maior preparação do trabalhador. Este era preparado dentro da empresa para realizar tarefas repetitivas. Depois de certo tempo, era demitido e substituído por outro com menor salário.

Esse modelo, entretanto, entrou em decadência, por não mais atender às demandas de lucro e competitividade. Em seu lugar, foi inserido modelo baseado na microeletrônica que tem como característica principal a flexibilidade e para o qual são exigidas novas habilidades do trabalhador: capacidade de abstração, comunicação, flexibilidade, integração, capacidade de resolver problemas práticos, utilizando conhecimentos científicos, autonomia, dentre outras.

Kuenzer (2001) esclarece que as mudanças provocadas pela reestruturação produtiva causaram grandes impactos sobre os processos pedagógicos, passando a exigir do cidadão o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes para sua inserção no mundo produtivo

(...) a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. (p. 17/18).

A autora argumenta que a Pedagogia baseada no princípio fordista-taylorista e numa ciência fragmentada é incompatível com a complexidade do mundo atual. Os conteúdos atuais são questionados, devem ser trabalhados no sentido de desenvolver a capacidade de localizar, produzir e trabalhar com informações novas. Os métodos devem propiciar a articulação escola e trabalho, teoria e prática, reflexão e ação, além do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Os procedimentos de avaliação devem verificar as habilidades de resolver problemas, identificar e organizar informações, e não apenas a capacidade de memorizar conteúdos relacionados à cultura.

A efetivação dessa concepção exigirá professores qualificados, capazes de organizar situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento das capacidades exigidas pelo momento presente. As Instituições de Educação Básica também deverão ser um ambiente fomentador de diferentes aprendizagens com salas-ambientes, laboratórios, bibliotecas e material didático condizentes com o desenvolvimento daquelas habilidades. As relações rígidas e autoritárias deverão ser substituídas pelas relações democráticas e participativas em todos os níveis.

A reestruturação produtiva exige um novo trabalhador, mas é preciso que se esteja vigilante para a contradição que essa exigência traz em si. A formação de um novo tipo de trabalhador não

pode se transformar numa determinação do mundo da produção à escola. Deve ser percebida também do ponto de vista do interesse do cidadão que se instrumentaliza para participar criticamente da atual configuração social e para consolidar uma sociedade mais justa.

Freitas (1995, p. 127) contrasta os interesses do setor produtivo para com a educação do trabalhador e aqueles propostos por educadores críticos e pelas forças progressistas: “Enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem”. O autor alerta para a necessidade de distinguir entre dois projetos que muitas vezes confundem os discursos: um que visa à preparação da mão de obra que está sendo demandada pela reestruturação do mundo do trabalho e outro que intenta formar o cidadão para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para um mundo mais saudável e democrático.

O enfrentamento dessas complexas questões exigirá uma revisão no perfil dos professores. Práticas centradas num conteúdo estático e autossuficiente, numa metodologia meramente expositiva, em relações autoritárias estão em descompasso relativamente ao desenvolvimento das capacidades exigidas pelo momento presente.

Neste sentido, é fundamental que a formação do professor contribua para a conscientização deste no que se refere às novas exigências que o setor produtivo impõe à educação e, conseqüentemente, ao controle que passa a exercer sobre a escola. A formação docente deve oferecer condições para que o futuro professor possa conhecer e analisar criticamente a organização produtiva e suas exigências à educação; distinguir os diferentes projetos para a educação; desmistificar discursos supostamente interessados na qualidade da escola; e identificar políticas educacionais governamentais alinhadas com as demandas do capital. Além disso, o professor deve estar capacitado a planejar, executar e avaliar uma ação pedagógica que articule as características do momento atual e os interesses da maioria dos cidadãos.

Evidentemente, a consecução dessas metas pressupõe uma política educacional condizente de formação e valorização do docente e dos demais profissionais da educação, assim como de transformação das condições de trabalho nas Instituições de Educação Básica e nas Instituições de Educação Superior. Não é demais lembrar que a resolução dos problemas que as instituições de ensino enfrentam não se resume a questões técnicas e materiais. Sem prescindir destas, é preciso considerar as dimensões político-econômicas e culturais que interferem no processo educativo e, sobretudo, as condições efetivas para o alcance das propostas.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Uma das características mais marcantes do mundo atual é a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação encurtando distâncias, diminuindo espaços, expondo-nos diariamente a informações em grande quantidade e complexidade. Este é um fato de grande impacto para a

profissão docente. Muitos são os que acreditam na substituição do professor pelas tecnologias digitais, supostamente mais competentes, no papel de transmissoras de informações. Há, entretanto, os que acreditam que a função das instituições de ensino e dos professores ultrapasse a transmissão de informações, abrangendo a formação integral de seus educandos.

A formação integral do ser humano não sucede pelo acúmulo de informações desconectadas. A interação professor-aluno e aluno-aluno desencadeiam aprendizagens riquíssimas, insubstituíveis por qualquer tecnologia como o desenvolvimento da afetividade e da sensibilidade, da capacidade de usar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações, a reelaboração da informação, sua significação, a relação com a realidade, a análise crítica, o questionamento, a busca de outras possibilidades de enfoque para aquela informação, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de atitudes, hábitos, valores e formas de ser e estar no mundo, necessários para o exercício da cidadania.

Enfim, a riqueza de possibilidades de aprendizagem que envolve a interação pessoal pelo debate, troca de experiências, oportunidade de ouvir e ser ouvido, convivência coletiva, relações afetivas que se estabelecem é insubstituível na formação de alunos e professores. Os conhecimentos, hábitos, valores e o desenvolvimento social, psicoafetivo e cognitivo que essa relação proporciona não cabem em nenhum equipamento tecnológico.

Isso não significa considerar desnecessária a sua utilização. É indispensável o emprego das novas tecnologias, mas sem negar a escola e a universidade como espaços democráticos de formação dos cidadãos. É preciso, entretanto, utilizá-las evitando uma compreensão reducionista e descontextualizada, que considera apenas a dimensão técnica das tecnologias digitais, como se fossem isentas de conflitos, como se ocorressem em todos os setores da sociedade brasileira de forma homogênea e, como se possibilitassem, por si, desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Cysneiros (1998) considera que treinar professores em cursos intensivos e equipar tecnologicamente Instituições de Educação Básica e Instituições de Educação Superior não garantem que a utilização das tecnologias trará melhoria da qualidade de ensino. Ocorre neste caso, segundo o autor, uma inovação conservadora. A ênfase é posta nos meios e não no conteúdo. O impacto e o efeito sedutor do recurso tecnológico desviam a atenção para a aparência da aula. O conteúdo é visto como algo dado e não é alvo de reflexão. É necessária a preparação do professor para que o uso das tecnologias digitais não se reduza a mais um instrumento de mera transmissão de informação, mas se constitua em ferramentas para o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, habilitando o aluno para selecionar informações, interpretá-las, refletir sobre elas e atribuir-lhes significado. Neste sentido, a formação do professor deve envolver tanto o aspecto técnico-operacional, quanto o aspecto pedagógico; ou seja, o professor deve ser preparado para operar a máquina e para integrá-la apropriadamente à sua prática pedagógica.

É preciso cuidar para que a formação do professor propicie a contextualização histórica e a leitura crítica das ferramentas digitais, a fim de que elas possam ser utilizadas conscientemente para o alcance dos objetivos almejados. Nessa direção, argumenta Libâneo (1998, p. 28),

O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Uma prática docente consentânea com tais aspectos implica a oferta de condições apropriadas ao desenvolvimento dessas capacidades. Ademais, se novas demandas são feitas à escola, o preparo docente terá de incluir, necessariamente, o desenvolvimento dessas habilidades tecnológicas no seu processo formativo. Certamente, o professor será incapaz de desenvolver no aluno habilidades por ele não dominadas.

Diversidade cultural

A diversidade cultural afirma-se como mais uma característica do mundo contemporâneo. Diversos acontecimentos contribuíram para uma conscientização dessa pluralidade que caminha na direção oposta da imposição de uma suposta superioridade da cultura branca, masculina, ocidental, identificada por alguns autores como eurocentrismo.

Para Santos (1996) alguns fatos concorreram para desestabilizar o imperialismo cultural eurocêntrico, dentre os quais: (a) a descolonização e a emergência de novos estados com culturas não eurocêntricas; (b) o movimento negro nos EUA na década de 1960; (c) o movimento estudantil de maio de 68, quando pela primeira vez o modelo europeu foi exposto à crítica; (d) o início da crise do modelo socioeconômico, nos países desenvolvidos do pós-guerra, nos anos 1970; (e) a subida dos preços do petróleo; e (f) a derrota dos americanos no Vietnã.

A partir da década de 1980, ganham destaque: (a) a globalização da economia e a propagação do ideário e de práticas neoliberais; (b) o desenvolvimento econômico dos países asiáticos, com ênfase na sua cultura; (c) as transições democráticas na América Latina, juntamente com a perda de rendimento global e o agravamento das desigualdades socioeconômicas e culturais, (d) o fim do apartheid na África do Sul; (e) a queda do muro de Berlim; e (f) a produção e o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e telecomunicações.

Este é o cenário no qual ganha visibilidade a denúncia contra discriminações, repressões e violências sofridas por grupos sociais tidos como marginais por diferirem dos padrões culturais dominantes.

Essas diferenças – de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual, e/ou deficiência física ou mental – têm, com muita frequência justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Exemplifique-se com as violências cometidas, em diferentes partes do mundo, contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores, primitivos e carentes do refinamento e da moralidade que caracterizariam a cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humana. (MOREIRA, 1998, p. 25).

O mundo atual, além das características já mencionadas (globalização, neoliberalismo, reestruturação produtiva, desenvolvimento tecnológico) está marcado também pela consciência da pluralidade cultural. Como expressa Moreira (1998, p. 25) “vivemos num mundo inescapavelmente multicultural”. Isso é um fato concreto e não algo em que se acredite ou concorde, não é uma questão de opinião.

O multiculturalismo de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-la: ela permanece independentemente de nossas respostas e de nossas reações. Desse modo, mesmo que as reflexões sobre currículo e sobre formação de professores desconsiderem o multiculturalismo, ele estará presente nos sistemas escolares, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus deferentes sujeitos. (Moreira, 1998, p. 26).

Esta é mais uma demanda na direção da formação docente. Consciente da pluralidade inerente ao seu mundo, o professor, no exercício de sua prática pedagógica, deve evitar atitudes preconceituosas, deve estar preparado para conviver com as diferenças desenvolvendo atitudes de inclusão e respeito, coerentes com uma realidade social mais justa e democrática.

Limitações da Ciência Clássica

A Ciência Clássica, cujos pressupostos estão ainda bem presentes entre nós, tem seu desenvolvimento relacionado à desintegração do feudalismo, à ascensão da burguesia ao poder, ao declínio do teocentrismo medieval e valorização do homem como ser racional capaz de entender o mundo por intermédio da razão e de um conhecimento objetivo fundamentado em fatos observáveis, comprováveis empiricamente e mensuráveis.

O desenvolvimento da ciência propicia a compreensão de fatos e fenômenos e um avanço sem precedentes, que muda substancialmente a vida cotidiana, soluciona problemas, traz conforto, facilidades e proporciona experiências, antes, impensáveis. Por outro lado, o progresso científico também cria problemas e envolve questões de cunho ético. Morin (1994, p. 13) nos alerta que

(...) esta ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora, triunfante põe-nos cada vez mais problemas graves que se referem ao conhecimento que produz à acção que determina, à sociedade que transforma. Esta ciência libertadora traz ao mesmo tempo possibilidades terríveis de subjugação. Este conhecimento vivo é aquele que produz a ameaça do aniquilamento da humanidade.

Morin (op. cit.) chama a atenção para o carácter ambivalente da ciência, que apresenta ao mesmo tempo uma dimensão de avanço e recuo, de solução e geração de novos problemas, como parte intrínseca de sua complexidade e para a necessidade de um conhecimento que dê conta de compreender essa ambivalência.

O autor citado ressalta que a divisão disciplinar, a excessiva especialização que leva ao enclausuramento e à fragmentação do saber, a disjunção ciências da natureza/ciências do homem e a separação sujeito/objeto, própria do método científico, não favorecem uma percepção das inter-relações da ciência com a sociedade, a técnica e a política. Estas dicotomias impedem de perceber que os conhecimentos e as tecnologias gerados no seio da ciência interferem e transformam a realidade social e, portanto, não são neutros.

As disjunções, fragmentações e reducionismos característicos da ciência a impedem de apreender seus nexos sociais, históricos e culturais e de refletir sobre seu carácter intrinsecamente ambivalente.

Outra limitação diz respeito à cegueira da ciência que deixa de perceber as teorias científicas como produtos do espírito humano e das condições socioculturais em que o conhecimento é produzido.

Efectivamente, o espírito humano não reflecte o mundo: tradu-lo através de todo um sistema neurocerebral no qual os sentidos captam um certo número de estímulos, que são transformados em mensagens e códigos através das redes nervosas, e é o espírito-cérebro que produz aquilo a que se chama representações, noções e idéias pelas quais ele percebe e concebe o mundo exterior. As nossas idéias não são reflexos do real, mas traduções do real. Estas traduções tomaram a forma de mitologias, de religiões, de ideologias, de teorias (MORIN, 1994, p. 112).

A incapacidade de perceber seus condicionamentos socioculturais e históricos obsta a ciência de reconhecer sua inserção contextual, enxergar suas relações e de estabelecer comunicações.

Não é possível conceber um sujeito que não seja determinado, influenciado pelas condições sócio-culturais que o produziram; portanto, o cientista é falível, tem interesses, gostos, preferências, recebe influências ideológicas, religiosas, políticas, históricas, culturais, pauta suas ações em determinados valores e enfrenta conflitos. Portanto não existe a suposta neutralidade científica.

Outro aspecto da Ciência Clássica que vem sendo abalado desde o início do século XX refere-se ao seu princípio explicativo fundamentado na simplificação. Segundo este princípio, seria possível conhecer fenômenos e seres complexos e diversos mediante a disjunção e da redução. A disjunção separa os objetos uns dos outros, de seu meio ambiente e do sujeito observador. Isso ocasiona o isolamento das disciplinas entre si, a separação do objeto de investigação de seu contexto e a ruptura sujeito/objeto. A redução limita a realidade ao mensurável, ao quantificável, e rejeita como objeto de estudo tudo o que não se encaixe nesses critérios.

Sem deixar de reconhecer os progressos alcançados por essa simplificação (redução e disjunção), Morin (1994) afirma que ela chegou ao seu limite uma vez que se revela incapaz de abordar questões como a micro-física e a cosmologia; as complexas inter-relações entre seres vivos e seu meio ambiente; a interação das dimensões físico-biológica, emocional, cultural, espiritual do ser humano; as problemáticas contemporâneas, cuja compreensão e solução passa necessariamente pela complementaridade, comunicação entre as áreas e superação do isolamento disciplinar.

Mais uma ilusão do pensamento científico clássico, ainda presente entre nós, diz respeito à crença de que a ciência leva à certeza, à verdade.

A ciência parecia finalmente o único lugar de certeza, de verdade certa, em relação ao mundo dos mitos, das idéias filosóficas, das crenças religiosas, das opiniões. A verdade da ciência parecia indubitável visto que se baseava em verificações, em confirmações, numa multiplicação de observações que confirmavam sempre os mesmos dados. Nesta base, constituindo uma teoria científica uma construção lógica, e parecendo a coerência lógica reflectir a própria coerência do universo, a ciência não podia deixar de ser verdade. (MORIN, 1994, p. 114).

O avanço da ciência, entretanto, apresenta a cada dia novas questões, novos desafios. O aperfeiçoamento dos instrumentos de observação e experimentação torna possível o acesso a dados e informações antes não disponíveis. Além disso, novas concepções de mundo, formas diferentes de pensar e abordar o real desestabilizam antigas certezas, contradizem teorias. O progresso da ciência não leva a certezas inabaláveis. Quanto mais se descobre, quanto mais se sabe, mais incertezas, mais dúvidas se tem a respeito, por exemplo, da origem e do futuro do Universo: “Nossa lógica agita-se ou desnorreia-se diante do infinitamente pequeno e do infinitamente grande, do vazio físico e das energias muito altas” (MORIN, 1994, p. 20).

Outra ilusão que, segundo o autor em pauta, se deve buscar superar é a pretensão de uma ciência pura. Não existe uma demarcação clara entre ciência e não-ciência. Justificando sua afirmação, Morin esclarece que uma teoria científica é uma elaboração do espírito. O cientista organiza dados e observações objetivas de acordo com seus instrumentos mentais, seus conceitos,

pontos de vista teóricos, hipóteses, pressupostos, concepções. Intervêm aí, de uma forma que escapa a uma explicação lógica, interesses, motivações, emoções, sentimentos, criatividade, imaginação: “Existem, portanto, crenças não experimentais e não testáveis por trás das teorias, isto é, no espírito dos sábios e dos investigadores. Existem impurezas não somente metafísicas, mas também, sem dúvida, sociológicas e culturais” (MORIN, 1994, p. 36).

Para Morin (op. cit.), as teorias são formulações que envolvem não apenas operações lógicas, a organização de dados verificados e testados, mas também outras atividades, dentre as quais, a atividade criadora individual, a imaginação. A forma criativa de abordar a realidade, uma nova perspectiva, uma atitude de coragem, de confronto e desvio diante de formas já estabelecidas estão na origem das descobertas e avanços científicos.

A complexidade apresenta-se como desafio à superação das limitações e entraves referidos anteriormente no que se refere à abordagem clássica do conhecimento científico. Morin (1994) esclarece que complexidade não significa esgotar o conhecimento. Implica, isto sim, ter consciência de sua condição de incompletude. Complexidade não é sinônimo de exaurir o conhecimento, mas de busca de superação de uma abordagem mutilante. Por exemplo:

(...) se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De facto, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões (...) (MORIN, 1994, p. 138).

O pensamento complexo considera essas contradições e conflitos como integrantes da ciência que produz ao mesmo tempo certezas e incertezas, soluções e novos problemas, liberta e aprisiona. Ao passo que para o modo de pensar clássico esses elementos indicavam erro, barreiras, para o pensamento complexo esses elementos fazem parte do próprio fazer da ciência.

O princípio da complexidade é multidimensional, dialógico, isto é, considera as diferentes dimensões que se fazem presentes na elaboração do conhecimento científico e estabelece um diálogo entre elas. Assim restabelece a interação sujeito e objeto, ordem e desordem, certeza e incerteza; procura não reduzir o todo às suas partes nem vice-versa; busca inserir a ciência em seus aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos; busca a superação do enclausuramento e da fragmentação disciplinar por intermédio do diálogo e da comunicação entre elas; compreende a interação da ciência

com a não-ciência (aspectos subjetivos, artísticos, filosóficos, espirituais, sentimentais, concepções e valores).

A complexidade propõe a reflexão, a ciência com consciência de si própria, sua contextualização, o questionamento permanente sobre como agem e interagem esses diferentes elementos na constituição do conhecimento científico: que fatores tornam possível o acesso a determinadas informações, como esses dados se organizam e originam novas formas de compreender, interpretar e interferir na realidade.

Uma ciência que procura ir além dos princípios explicativos simplificadores exige uma mudança na atitude dos professores diante do conhecimento que trabalham. Implica reavaliar sua prática pedagógica em relação a elementos como objetivos, conteúdo, encaminhamentos metodológicos, avaliação e outras questões curriculares.

O conhecimento científico trabalhado pelo professor, segundo a perspectiva da complexidade, não pode ser um conteúdo fechado em si mesmo. Deve, ao contrário, estabelecer conexões com outros conhecimentos de outras áreas, no sentido da complementaridade. Uma única área do conhecimento não será capaz de oferecer uma visão de totalidade sobre um determinado objeto ou problemática. Nessa tentativa de transpor uma óptica explicativa reducionista, a abordagem do conteúdo deve ser contextualizada, considerando não só a dimensão técnica, como também as dimensões social, cultural, econômica e ideológica presentes na produção e emprego de determinado conhecimento.

Nesta direção, a abordagem interdisciplinar também tem sido apresentada como possibilidade de superação da compartimentalização conseqüente de um conhecimento disciplinar. Para Fazenda (1993), a interdisciplinaridade pressupõe uma mudança de atitude frente ao conhecimento que substitui o isolamento e a fragmentação pela troca e pela colaboração entre as disciplinas.

A nível de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma interação, a uma intersubjetividade como única possibilidade de um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 1993, p. 39).

Não se trata de negar a especificidade do conhecimento disciplinar, mas reconhecer que o que é específico também demanda complementação, o que impõe a cada disciplina a tomada de consciência de seus próprios limites, para abrir-se às contribuições das outras disciplinas.

Essa não será uma tarefa simples, considerando uma formação com base no modo de pensar característico da Ciência Clássica. Sem deixar de reconhecer as contribuições dessa ciência, é preciso ir além. Professores e professoras são chamados ao desafio da mudança nas formas de pensar, de abordar o conteúdo, nos métodos de trabalho em que o conhecimento supere as limitações

características da abordagem clássica. A efetivação dessas transformações na prática docente pressupõe condições favoráveis, além de tempo, pois são alterações que não ocorrem num curto espaço de tempo. Várias instâncias estão implicadas nesse processo, mas destacamos aqui, a importância da formação docente, tanto a inicial como a continuada, que deve ensejar ao docente a reflexão sobre o desenvolvimento de seu trabalho, acerca dos avanços de sua área, a respeito de novas possibilidades pedagógicas, no tocante à problemática do mundo contemporâneo e a inserção nesse âmbito do conhecimento científico de maneira a superar as limitações explicitadas.

ANÁLISE DE COMPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Começamos pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tivemos até hoje. Uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema educacional brasileiro, base nos princípios presentes na Constituição (CARNEIRO, 2001). Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934 (ROMANELLI, 2000).

Para se tornar uma política pública, social, entretanto, é preciso também estabelecer instrumentos que serão fundamentais para amenizar desigualdades, assim como atrelar o desenvolvimento destas políticas ao desenvolvimento da cidadania. Ditas dessa forma, as políticas públicas poderiam ser significativas na mediação entre os interesses do Estado e as demandas da sociedade. Desde sua primeira versão, em 1961, as LDB demarcam aspectos importantes para formação docente, com suporte no contexto social de cada momento histórico, político, social e econômico em que foram instituídas.

A primeira LDB foi criada em 1961 (Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961), após 16 anos de disputas entre esquerdistas (estadistas), que defendiam que a finalidade da educação, preparar o indivíduo para o bem da sociedade, deveria ser de responsabilidade do Estado, e os de centro-direita (liberalistas), que defendiam os “direitos naturais” e, portanto, não caberia ao Estado garanti-los ou negá-los, mas apenas respeitá-los. Vale ressaltar que os liberalistas venceram a disputa, e suas ideias acabaram permeando a maior parte do texto aprovado.

Na Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), destacamos dois artigos, dentre outros, que, a nosso ver, explicitam a formação inicial de professores:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

A Lei nº 5692/71, que complementou e ampliou a Lei 4024/61, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, dentre outras providências, definiu os currículos como constituídos por disciplinas de obrigatoriedade nacional, semelhantes ao atual núcleo comum. Além disso, os Estados podiam definir (portanto, sob o seu controle) disciplinas obrigatórias, semelhantes ao que existe em termos de parte diversificada do currículo. Essa lei também deliberou sobre o ensino técnico profissionalizante, sobretudo para fortalecer o crescimento industrial e, em relação à formação de professores, pode-se perceber o caráter liberal que nela predominava:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Em seu Artigo 30, a Lei 5692/71 evidencia dois esquemas: o primeiro, para a formação em cursos regulares e o segundo, a formação regular com estudos adicionais, implementando cinco níveis de formação docente: 1) formação de nível de 2º grau, para formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau; 2) formação de nível de 2º grau com 1 ano de estudos adicionais, para habilitar o professor a lecionar até a 6ª série do 1º grau; 3) formação superior em licenciatura curta, preparando o professor para uma determinada área de estudos e a habilitá-lo a lecionar em todas as séries do 1º grau; 4) formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, preparando o docente de uma área de estudos com especialização em uma disciplina dessa área, para lecionar até a 2ª série do 2º grau; 5) formação em nível superior em licenciatura plena, destinada aos professores, por disciplina, para lecionarem até a última série do 2º grau.

Ao estabelecer esses diferentes níveis de formação/habilitação de professores, a legislação também culmina por determinar níveis salariais, correspondentes aos níveis de formação, independentemente do grau de ensino em que estivessem atuando, contribuindo também para o desinteresse pela profissão (Conf. In: OLIVEIRA, s/d). Assim, podemos afirmar que a Lei 5692/71 veio para assegurar a hegemonia política do País.

Somente em 1996 tivemos outra LDB, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamentou tanto a área de formação de professores e gestão escolar quanto a área de currículo, a partir do resultado de debates realizados ao longo de oito anos, especificamente entre duas tendências distintas: a primeira, defendia maior participação da sociedade civil nos mecanismos de controle do sistema de ensino; a segunda, resultou de articulações entre o Senado e o governo federal, sem a participação popular e com propostas mais centralizadoras para o poder estatal. Essa segunda tendência acabou vencendo.

Ao chegarmos à LDB atual, Lei nº 9394/96, num contexto de outras tecnologias e novas formas de organização do trabalho, evidenciamos a necessidade de formação da força de trabalho para lidar com essas inovações – e os cursos de formação para o magistério não ficariam de fora desse cenário.

A Lei 9304/96 (BRASIL, 1996) resultou de um projeto apresentado pelo então Senador Darcy Ribeiro, como um substitutivo ao projeto do Deputado Jorge Hage, que havia sido aprovado na Câmara dos Deputados e amplamente discutido com a sociedade civil brasileira durante oito anos (!)...

Assim surgiu a atual LDB, com o objetivo maior de buscar a qualidade (total) da educação, visando formar cidadãos competitivos, líderes, eficientes e produtivos, rentáveis, em um Estado minimizado. Essa Lei fixa, dentre outros aspectos: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o lócus da formação docente e de “especialistas”; a carga horária do estágio supervisionado (prática de ensino) nos cursos de formação inicial; a valorização do magistério; a experiência docente (Conf. In: CARVALHO, 2012). Mas, na realidade atual, necessitamos de uma política pública de formação, que incorpore elementos articuladores entre formação inicial e formação continuada, condições de trabalho, ingresso, carreira e remuneração dos docentes.

Para essa Lei (BRASIL, 1996), a formação dos profissionais da educação visa “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”, tendo como fundamentos

a associação entre teorias e práticas, mediante estágio supervisionado e capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, adquiridas em instituições de ensino e em outras atividades (Art.61; parágrafo único).

Com esta última afirmação, pode-se pressupor, então, que qualquer um, com formação inicial em outra área profissional, desde que assim o queira, poderá se tornar professor, bastando o acréscimo de estudos de natureza pedagógica. Essa foi a tônica da Resolução CNE/CEB Nº 02/97 (BRASIL, 1997), que, para complementar a LDB, “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio”. O Artigo 4º estabelece que “O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas”. Isso ocorre conforme as diretrizes do Banco Mundial, para quem a docência é um simples treinamento e não formação. Com o “treinamento” do professor, pode-se ter maior controle do processo educacional.

Ressalte-se, finalmente, que a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) remete para leis ordinárias, decretos, resoluções, portarias etc. a sua regulamentação, implementação e definição de boa parte dos seus objetivos, conteúdos e da própria estruturação do sistema educacional brasileiro – o que possibilita ajustes aos acontecimentos, cenários, sujeitos, relações de forças e de articulação, de forma a proporcionar a implementação de políticas educacionais adequadas à redução da participação do Estado, inclusive na educação obrigatória e gratuita.

Outra ação governamental que certamente influenciou na formação de professores foi a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - para a Educação Básica (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2000). Com base nos princípios estabelecidos pela LDB atual, os PCN propuseram formas de atuação docente para proporcionar o desenvolvimento dos discentes, seja pelos conteúdos consagrados na Base Nacional Comum (mas tendo por base a relevância social, as características dos alunos e as características de cada área), seja na introdução de temas transversais envolvendo todas as disciplinas, com propósitos éticos, culturais, valorativos. Na teoria, a perspectiva de se ter uma educação integral (não somente cognitiva); na prática, a dificuldade de implementação, de compreensão e de acompanhamento, associada a uma avaliação nacional distante desses propósitos.

Em 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 2, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Note-se que essas diretrizes acrescentam o termo “formação continuada”, além da formação inicial, com o propósito de assegurar uma educação nacional, unificando políticas (com vistas à instituição do Sistema Nacional de Educação), ao articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Além disso, procura especificar as relações entre entes federados e os sistemas educacionais, mantendo princípios de formação, organização e gestão de projetos pedagógicos que levem em conta:

a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros (BRASIL, 2015, Preâmbulo (Considerandos).

Essa Resolução MEC/CNE nº 02/2015 traz uma inovação terminológica ao estender o raio de ação da lei para os “profissionais do magistério” e não apenas para professores, conforme Art. 3º:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No Art. 9º, faz referência à formação inicial, para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, especificando sua ocorrência em três tipos de cursos: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

Ao aprofundarmos a análise para os cursos do tipo II (“formação pedagógica para graduados não licenciados”), constata-se que a Resolução culmina por reforçar o antigo e combatido esquema “três mais um (3+1)”, ao propor uma estrutura curricular com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) horas, quando o curso pertencer à mesma área do curso de origem (Art. 14, inciso I do § 1º) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, quando o curso pertencer a uma área diferente da do curso de origem (Art. 14, inciso II do § 1º), com carga horária de estágio curricular supervisionado de 300 (trezentas) horas para ambos os casos (Art. 14, inciso III do § 1º).

Esse esquema “três mais um” consistia em que as disciplinas de natureza pedagógica, de duração de mais ou menos um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo específico, com duração aproximada de três anos, e já havia sido “extinto” sobretudo pela Resolução CNE/CP nº 1 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica – BRASIL, 2002).

Mas, ao nosso ver, a principal medida política educacional decorrente da LDB é o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), nos artigos 214 e 212, parágrafo 3º e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) concentrou as atenções da sociedade civil organizada, sobretudo os segmentos ligados à educação, na defesa de uma educação nacional que contribuísse para a emancipação política e social.

O primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), em termos de formação docente confirma o nível médio como mínimo exigido para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (quando, nas discussões nacionais, se reafirmava a necessidade de essa formação se dar em nível superior, em curso de Pedagogia). Ainda

assim, ressalte-se a defesa pela melhoria da qualidade de ensino no Brasil, reconhecendo que isso só poderá ser conseguido com a valorização do magistério e qualificando a formação (sobretudo a inicial).

Do Plano Nacional de Educação atual (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), dentre as dez diretrizes, apresentadas no Art. 2º, destacamos duas que consideramos importantes para a formação docente:

- (...)
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- (...)
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- (...)

Em relação especificamente à formação de professores, não há nenhuma referência explícita no Plano, mas o Art. 11 reafirma que

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

Nossa preocupação se intensifica, uma vez que se corre o risco de se ter uma formação que vise “preparar” os docentes para obter bons resultados, apenas, nessas avaliações. Acentua-se o caráter técnico da formação, em detrimento de uma formação que assegure um alcance político, pedagógico, social e profissional muito maior, de forma mais holística.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

A formação de professores no Brasil, desde as escolas normais, passando pelos institutos, sua implantação como curso superior de Pedagogia e Licenciatura até os dias atuais, busca a consolidação de sua identidade e de sua profissionalidade. Os documentos legais que regem essa formação refletem oscilações históricas sobre o lócus da formação docente, esquema “três mais um”, identidade da profissão, conteúdo específico e pedagógico.

Além dessas questões históricas, como vimos, o mundo atual apresenta novos desafios e faz novas exigências à escola e à formação de professores. Transformações na organização familiar, no mundo trabalho, na realidade social e cultural cotidiana trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; as questões ambientais; o desemprego e a exclusão social ocasionados pelo modelo econômico neoliberal; a violência; a corrupção; o terrorismo e o imperialismo; a globalização; e o multiculturalismo são algumas das peculiaridades que marcam o nosso tempo e das quais professores

dos diferentes níveis de ensino não podem se omitir. Docentes são educadores, formadores, não há como formar, educar, sem referência às problemáticas contemporâneas. O atendimento a essas exigências passa pela formação adequada dos professores.

Compreendendo que uma formação docente de qualidade na contemporaneidade não pode ser pensada fora de um contexto de políticas educacionais amplas que envolvem também valorização docente, condições de trabalho, carreira e salário dignos, coerentes com a complexidade do trabalho que desenvolve, apresentamos algumas apostas na direção de uma formação docente de qualidade, por meio de uma integralização curricular que propicie:

- a articulação entre Instituição de Educação Superior e Escola de Educação Básica, favorecendo a interação entre teoria e prática;

- o desenvolvimento da capacidade de refletir e investigar a ação docente como requisito de um constante aperfeiçoamento;

- acesso às artes e aos bens culturais;

- desenvolvimento da autonomia;

- inclusão e atendimento à diversidade;

- compreensão crítica da escola e seu contexto sócio-histórico-cultural;

- formação pedagógica para criar, planejar, executar, gerir, e avaliar situações didáticas;

- flexibilidade curricular e abordagem interdisciplinar;

- construção da identidade docente;

- utilização crítica e criativa das tecnologias digitais;

- compreensão da dimensão ética, social, política, cultural, econômica, da profissão, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos, filosóficos;

- posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação;

- compreensão da profissão docente, do espaço e dos saberes necessários ao seu exercício.

Longe de serem utópicas, acreditamos que essas apostas, ou sustentações, sejam possíveis. A docência exige uma formação tendo em vista um sujeito autônomo e apto a exercer sua profissão da melhor forma para si e para os demais que com ele interagem. Sua identidade gira em torno das responsabilidades sociais que assume, com vistas à (re)construção de uma sociedade cidadã.

Daí a importância que as Instituições de Educação Superior, com uma proposta efetivamente política e pedagógica, que acolha esses anseios e, cada vez mais, se integrem às Instituições de Educação Básica e à sociedade como um todo, para, numa escuta atenta, oferecer condições para que os sujeitos desenvolvam suas habilidades .

Além disso, a formação continuada, ofertada ao longo do percurso docente, também deve ter em vista as transformações sociais, culturais, educacionais e pedagógicas que o exercício da docência seja emancipatório para os que dele se nutrem (sobretudo docentes e discentes).

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> . Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 20 jul 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 19 jul 1997.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 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.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 18 jul 2015.

Brasil. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (1ª a 4ª Séries)**. Brasília, 1997. 10 volumes.

Brasil. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998a. 3volumes.

BRASIL. MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries)**. Brasília, 1998b. 15 volumes.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília, 2000. 4 volumes.

BRASIL. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/821-lei-n-13-005-de-24-de-junho-de-2014-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em 21 jul 2015.

BRASIL. Resolução MEC/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/273923986/Resolucao-CNE-CP-02-2015#scribd>. Acesso em 10 jul 2015.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil:** leitura crítico compreensiva Artigo a Artigo. São Paulo; Vozes, 2001

CARVALHO, D. P. de. **A nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica.** CIÊNCIA & EDUCAÇÃO, 2012. In: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2015.

CYSNEIROS, P. G. *Novas Tecnologias na Sala de Aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?* In: **Anais do IX ENDIPE**, Águas de Lindóia, SP, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I. *Contribuições gramscianas para a formação docente, desde o estágio supervisionado, na área de Ciências da Natureza.* In: MELO, M. A.; NASCIMENTO, I. V. do. **Licenciaturas:** métodos e práticas em diálogo. São Luís – MA: EDUFMA, 2012, pág. 113-136.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.* In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. **A falsificação do Consenso.** Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, A. Z. *O que Muda no Cotidiano da Sala de Aula Universitária com as Mudanças no Mundo do Trabalho?* In: CASTANHO, S. e CASTANHO M. E. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor Adeus Professora?** Novas Exigências Profissionais e Profissão Docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, A. F. *Política Multicultural e Ação Docente.* In: **Anais do IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, SP, 1998.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

NÓVOA, A. *Os Professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.* In: **Educação e Pesquisa**, vol.25 no.1 São Paulo Jan./Jun 1999. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002. Acesso em 19 de julho de 2015.

OLIVEIRA, D. M. de. **A Formação de Professores na Lei 9394/96 - Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90.** In: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1603.htm>. Acesso em 20/jul/2015.

PASSOS, C.M.B. **Novos Projetos Pedagógicos para Formação de Professores:** registros de um percurso. Fortaleza: UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese. 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, B.S. *Para uma Pedagogia do Conflito.* In: SILVA, L.H. da. *et al.* **Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.* In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan/abr. 2009, pág. 143-155.

SCHEIBE, L. *Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século: análises e perspectivas.* In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED.** Poços de Caldas, MG: 2003.