

TATIANA DA SILVA BIDINOTTO

**A AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO TEÓRICO/PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO
DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada como requisito parcial de conclusão do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Doutora Jussara M. Tavares Puglielli Santos.

CURITIBA

2009

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, a Professora Doutora Jussara Maria Tavares Puglielli Santos a quem agradeço pelo incentivo, pelo apoio, pelo aprendizado proporcionado, mas principalmente pela inspiração gerada.

Aos meus colegas de curso, que trilharam o mesmo caminho que eu e que agora chegam ao fim de mais uma jornada.

Aos professores que compuseram a amostra, que gentilmente contribuíram para a elaboração desse trabalho.

À Professora Doutora Kátia Soares Dambiski que aceitou prontamente em contribuir desde o início desse trabalho monográfico.

E, por fim, ao meu marido Marcelo, sempre presente em todos os momentos e que sem o apoio e carinho eu não teria chegado até aqui.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	v
RESUMO.....	vi
APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 - HABILITAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS - BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO NO BRASIL.....	10
1.1 <i>Os cursos de habilitação para o magistério das séries iniciais – o curso normal.....</i>	<i>11</i>
1.2 <i>A influência política dos anos 90 na formação dos professores no Brasil, o fortalecimento dos Institutos Superiores de Educação.....</i>	<i>20</i>
1.3 <i>Formação de Professores em Nível Superior – Pedagogia e Normal Superior.....</i>	<i>23</i>
CAPÍTULO 2 - TENDÊNCIAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS.....	28
CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL FAZEM ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E SUA AÇÃO DIDÁTICA.....	39
3.1 <i>Considerações metodológicas.....</i>	<i>39</i>
3.2 <i>- Formação Inicial.....</i>	<i>43</i>
3.3 <i>- Compreensão de Prática Docente e Saberes Privilegiados na formação inicial.....</i>	<i>48</i>
3.4 <i>– Relação teoria/prática existente ou não na formação inicial ou continuada.....</i>	<i>54</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

CEFANS - Centro de Aperfeiçoamento do Magistério.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Plano.

CNS - Curso Normal Superior.

CONERCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

IES - Instituição de Educação Superior.

ISEs - Institutos Superiores de Educação.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

USAID - United States Agency for International Development.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo principal verificar qual é a relação existente entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Partindo de um estudo empírico, realizou-se uma coleta de dados junto a professores das séries iniciais do ensino fundamental tendo como objetivo averiguar qual avaliação que esses professores fazem a cerca dessa relação, estabelecida ou não em seus cursos de formação inicial ou continuada, bem como se esses professores acreditam que o aprofundamento teórico proporciona uma ação didática mais consistente. A revisão de bibliografia teve o intento de situar, mesmo que brevemente, as políticas que consolidaram a criação e a ampliação dos cursos de formação de professores no Brasil, assim como identificar quais são as tendências teóricas/metodológicas que vêm influenciando os cursos de formação de professores. As atuais política educacionais, sobretudo pós anos 90, trouxeram o tema qualificação profissional para o debate nacional, tais políticas apregoam à qualificação do professor diretamente com a melhoria da qualidade do ensino público. Percebe-se que os incentivos promovidos por redes de ensino aos professores que ainda não possuíam o curso superior, pode ter levado os professores a obterem a sua certificação em nível superior em cursos na modalidade a distância. Tais medidas podem ter intensificado o esvaziamento teórico, já verificado nos cursos de formação de professores em períodos anteriores aos anos 90, mas que posterior a esse período são incentivados pelo Estado por meio de políticas que pretendiam a reforma do ensino superior. Dessa forma, pode ser verificado que os cursos de formação inicial que habilitam para o exercício do magistério das séries iniciais, sendo esse na modalidade a distância ou em cursos regulares, vêm ao longo da sua constituição e consolidação proporcionando uma formação que privilegia a prática em detrimento da teoria. O que pode explicar a dificuldade que os professores têm em estabelecer a relação teórico/prática durante a sua ação didática.

Palavras-chaves: Formação Inicial, Políticas Educacionais, Esvaziamento Teórico, Relação teórico/prática.

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho teve como tema a *avaliação da relação teórico/prática no processo formativo de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Pretendeu-se, segundo o relato de professores inseridos em uma rede pública de ensino, identificar qual é a relevância da teoria e qual é a relevância da prática na sua ação didática. Importa considerar que a análise dos dados seguiu a perspectiva histórico-crítica, considerando que a relação teórico/prática é indissociável.

Para a realização dessa pesquisa fez-se necessária a coleta de dados relativos à formação inicial dos professores, especificamente dados fornecidos por professores das séries iniciais acerca de seus cursos de formação inicial. Dessa forma, o ponto de partida foi a seleção dos entrevistados. Procurou-se identificar professores que realizaram a sua formação em diferentes instituições, sendo essas públicas ou privadas, regulares ou a distância. A delimitação da amostra também considerou a formação em nível superior e em nível médio. Fez-se necessário uma divisão temporal, entre os períodos históricos de 80 e 90, entendendo que tal delimitação corresponde a períodos marcantes para a história política/educacional brasileira, e, que cada um representa um intento formativo diferenciado. Sendo que a primeira foi uma breve tentativa de tornar a educação brasileira mais coerente com as reais necessidades sociais do país, e a segunda proporcionou a implementação de políticas que consolidaram os ideais neoliberais.

A seleção da amostra seguiu, inicialmente, aos seguintes critérios:

1. formação inicial em magistério em nível médio anterior aos anos 80 em instituição de ensino regular;
2. formação inicial em magistério em nível médio posterior aos anos 90 em instituição de ensino regular;
3. formação inicial em magistério nível em médio posterior aos anos 90 em instituição de ensino a distância;
4. formação inicial em magistério em nível médio e curso superior de Pedagogia anterior aos anos 80 em instituição de ensino regular;
5. formação inicial em magistério em nível médio em curso regular anterior aos anos 80 e formação em nível superior de Pedagogia posterior aos anos 90 em instituição regular;

6. formação inicial em magistério em nível médio em instituição regular e curso superior de Pedagogia posterior aos anos 90 a distância;
7. formação inicial em magistério em nível médio e curso superior de Licenciatura anterior aos anos 80 em instituição regular;
8. formação inicial em nível médio em magistério posterior aos anos 90 em instituição a distância e curso superior de Pedagogia a distância;
9. formação inicial em nível médio em magistério posterior aos anos 90 em instituição regular e curso superior de Pedagogia em instituição regular;
10. formação inicial em nível médio em magistério anterior aos anos 80 em instituição regular e curso superior de Pedagogia posterior aos anos 90 em instituição regular;
11. formação inicial em nível médio em magistério anterior aos anos 80 em instituição regular e curso superior em Licenciatura posterior aos anos 90;
12. formação inicial em curso superior em Pedagogia posterior aos anos 90.

Dentro dessa delimitação ainda foi possível encontrar professores que realizaram a sua formação no período noturno e no período diurno. A composição da amostra final e a identificação dos professores respondentes encontra-se no quadro 1 no terceiro capítulo desse trabalho.

Os dados coletados nessa entrevista foram obtidos por meio de um roteiro semiestruturado detalhado no terceiro capítulo desse trabalho. Esse roteiro foi dividido em três sub-temas: Formação Inicial, Compreensão de Prática Educativa e Saberes Privilegiados em sua formação, Relação teoria/prática existentes ou não na formação inicial ou continuada. Os objetivos de cada item estão descritos nas tabelas 1, 2 e 3 que também fazem parte do capítulo.

Entre os objetivos, pretendia-se esclarecer sob quais condições socioeconômicas os professores respondentes realizaram a sua formação inicial, assim como qual é a compreensão que esses professores possuem sobre prática educativa, e, quais são os saberes que foram privilegiados em sua formação.

Dessa forma, além do terceiro capítulo: *A avaliação que os professores das séries iniciais do ensino fundamental fazem acerca da relação entre formação inicial e sua ação didática*, que compreende a análise dos dados coletado junto aos professores que compuseram a amostra. Esse trabalho possui mais dois capítulos que correspondem a revisão de literatura.

No primeiro capítulo intitulado: *Habilitação para o exercício do magistério das séries iniciais - breve retrospecto histórico dos cursos de formação no Brasil*, realiza-se, como o próprio título sugere, uma breve apresentação da expansão e consolidação dos cursos de formação inicial, principalmente dos cursos de magistério. Tal revisão teórica tem o intento de demonstrar, mesmo que brevemente, sobre quais condições foram construídas as políticas que possibilitaram a criação das escolas normais, de como tais escolas foram sendo ampliadas, e, de como a habilitação para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental passou a ser o centro dos debates nas políticas educacionais dos anos 90.

Ainda nesse primeiro texto são levantadas questões pertinentes ao crescente número das instituições privadas que passaram a ofertar cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância ou semipresencial, a fim de “qualificar” os professores das séries iniciais e da educação infantil, sobretudo daqueles que já estavam inseridos nas redes de ensino. Além da sugestão do Parecer 05/2005 que propunha a retirada da formação dos professores dos cursos de Pedagogia, delegando a formação desses profissionais aos Cursos de Normal Superiores.

O segundo capítulo: *Tendências atuais para a formação de professores das séries iniciais* traz uma discussão sobre quais são as tendências teórico/metodológicas presentes nos cursos de formação inicial e continuada, e, qual é a implicação dessas tendências na prática didáticas dos professores das séries iniciais.

CAPÍTULO 1 - HABILITAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS - BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO NO BRASIL.

A qualidade da educação pública brasileira vem sendo amplamente debatida tanto por setores da sociedade civil organizada quanto pelo Estado. No cerne dessa discussão encontra-se o professor, mais especificamente a formação dos professores. Uma vez que existe uma tendência que delega a esse profissional grande responsabilidade pela qualidade da educação.

Foi durante a década de 90 que se intensificaram os debates acerca da formação dos professores no Brasil. A promulgação da LDB 9394/96 provocou o acirramento de tais discussões, uma vez que propôs que a habilitação para o exercício do magistério das séries iniciais e da educação infantil fosse adquirida preferencialmente em cursos superiores. Mesmo com a posterior promulgação do Parecer 01/2003, que garantia a permanência dos professores que possuíam apenas o magistério em nível médio nas redes de ensino, tal medida pode ter provocado um aumento significativo nos cursos de formação superiores na modalidade a distância. O curso de Pedagogia assumiu o centro dos debates, quando se vislumbrou a possibilidade de se retirar dele a formação do professor das séries iniciais e da educação infantil, gerando dessa forma um embate entre especialistas da área de pedagogia, os cursos normais superiores passaram a oferecer a formação para os professores do ensino fundamental e da educação infantil.

Pretende-se nesse capítulo fazer um breve retrospecto histórico da constituição dos cursos de formação docente no Brasil, situando os principais momentos históricos que marcam a criação ou cessação de cursos de habilitação para o magistério das séries iniciais, e indicando as atuais possibilidades de se obter a certificação para atuar como docente.

A realização desse retrospecto foi possível com a utilização dos seguintes autores PIMENTA (1992), BRZEZINSKI (1987), FREITAS (2002), ALMEIDA (2004) e TANURI (2000) que fazem um retrospecto histórico da constituição política e social dos cursos de formação de professores no país, sobretudo acerca dos cursos de magistério em nível médio. Os textos dos autores SAVIANI (2007) e ALBERTI (2008), auxiliam a discussão acerca de como os cursos de Pedagogia e de Normal Superior estão,

atualmente organizados, para habilitar os professores das séries iniciais. Por fim, o resgate sobre as políticas públicas pós anos 90, será considerado a partir do texto de FREITAS (2002), BRZEZINSKI (1997), EVANGELISTA e SHIROMA (2003), EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA (2004) e SHEIBE (2001).

Importa ressaltar que esse trabalho pretende demonstrar, ainda que resumidamente, que as políticas de formação de professores sempre foram carentes de planejamento e de organização, e que na atual conjuntura política têm sido marcada pelo aligeiramento da formação docente e o esvaziamento da teoria, tendo como base da formação a *prática pela prática*, como bem ressaltam os autores acima citados.

1.1 Os cursos de habilitação para o magistério das séries iniciais – o curso normal

Foi durante os anos 20 que ocorreram algumas reformas mais significativas no ensino brasileiro, pois diversos estados buscavam a melhor forma de organizar suas escolas normais. A proposta inicial era o de separar a formação profissional e dos estudos gerais.

Em alguns estados a escola normal passou a ser um curso mais longo, com cerca de cinco anos e, segundo TANURI (2000), a dualidade da escola normal iniciou nesse período, sendo que o currículo da escola normal tinha conteúdos propedêuticos que duravam três anos e conteúdos específicos com duração de dois anos.

Tais reformas significaram a ampliação dos cursos normais, muito provável porque a exigência para ingresso nessas escolas ainda era a escola primária. Em algumas regiões brasileiras foram criadas escolas normais que pretendiam atender as especificidades locais, como as escolas normais rurais, que funcionavam juntamente com o grupo escolar e tinham duração de dois anos.

As reformas nas escolas normais nos estado eram muito influenciadas por pedagogos estrangeiros, como o caso de São Paulo que adotou o escolanovismo e de Minas Gerais que teve forte influência de pedagogos europeus trazidos por Francisco Campos (TANURI, 2000, p. 71). Os estados e municípios que necessitavam implantar escolas normais e não obtinham resposta do poder público, valeram-se das instituições privadas, que, nas primeiras décadas da República, cresceram muito. Alguns estados contavam apenas com uma escola normal pública, e as demais eram privadas.

Também importante para a expansão do Ensino Normal foi a introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados. Já vitoriosa no período imperial na maioria das províncias, a liberdade de ensino permanecia na Carta Magna republicana em decorrência do art. 72, parágrafo 24, que assegurava a todos o “livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial (TANURI, 2000, p. 71).

Percebe-se que na mesma medida em que a população fazia pressão para a ampliação das escolas primárias também se fazia necessária à ampliação de vagas em escolas de formação profissional, que depois dos anos 20 obtiveram enorme avanço. No entanto, tais demandas não haviam se constituído em política efetiva do Estado, favorecendo, em decorrência o setor privado.

Os conteúdos pedagógicos foram gradativamente sendo ampliados, embora, a preocupação e a base das disciplinas específicas para a formação de professores fosse psicológica, dada a forte tendência da teoria escolanovista centrada muito mais em como a criança aprende, opondo-se, assim à escola tradicional, dando muita ênfase nos métodos de ensino.

Em 1935, segundo TANURI (2000), surge a primeira iniciativa de criação de um curso de formação de professores para os anos iniciais em nível superior. Essa iniciativa se deu com a incorporação da Escola de Professores do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal. Anteriormente esse curso pertencia ao Instituto de Educação do Distrito Federal. Modelo parecido foi adotado em São Paulo, onde:

O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (1ª seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia Aplicada à Educação (2ª seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; Sociologia (3ª seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio (TANURI, 2000, p. 73).

Em ambos casos, os dois modelos foram extintos, sendo que o primeiro em 1939 e o segundo em 1938. Mas, a partir desses modelos, e de todas essas reformas realizadas até então nas escolas normais brasileiras o modelo a ser seguido já estava mais ou menos determinado. E, seria copiado pelos demais estados da Federação. No entanto, a lei que regulamentou e que norteou a formação de professores em todo o território brasileiro só foi promulgada em 1946, fruto de algumas discussões realizadas anteriormente, mais precisamente em 1937 – com a promulgação da Carta outorgada que determinava que a União deveria determinar quais seriam as bases de ensino para as crianças e jovens do Brasil.

A Lei que orientou a educação no Brasil nesse período ficou conhecida como Reforma Gustavo Capanema, tal lei tinha a pretensão de ampliar o acesso à escola básica. Conforme BRZEZINSKI (1987), o país passava por um processo de “redemocratização” a partir de 1945, e a escola serviria como a instituição que poderia fortalecer os ideais liberais vigentes na época. O acesso ao ensino primário foi ampliado e o governo defendia que, ainda segundo BRZEZINSKI (1987), para ascender socialmente a população precisava ser escolarizada. E, é nesse contexto que as Leis Orgânicas foram elaboradas, pretendendo uma reforma na escola que atendesse aos ideais do Estado.

As Leis Orgânicas foram elaboradas na gestão do Ministro Gustavo Capanema, partindo dos pressupostos de que o ensino primário, sendo básico, tinha uma finalidade única - o ensino igual para todos - e de que o ensino secundário apresentava especificidades, razão pela qual deveria dividir-se em ramos. O Ensino Normal fazia parte do ensino profissional e era considerado um ramo do ciclo secundário, com estrutura idêntica à dos demais ramos desse ciclo (BRZEZINSKI, 1987, p. 95).

O crescimento do ensino primário gerou uma demanda ao ensino Normal, necessitando-se dessa forma, de uma nova estrutura para as escolas normais. Tal estrutura foi promulgada, segundo BRZEZINSKI (1987), no mesmo dia que as Leis Orgânicas para o Ensino Primário.

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (TANURI, 2000, p. 75).

Dessa forma, a promulgação da lei serviu como modelo para os Estados da União, que com a constituição de 1946, voltaram a ter liberdade de definir a estrutura de seus cursos de formação de professores. Embora a maioria seguisse a orientação do governo federal.

Quando a educação profissional em nível técnico estava quase que definida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961), tornou o ensino profissional oficialmente equivalente ao ensino médio. Concomitantemente às reformas, o país passava por grande influência de organismos internacionais, que

pretendiam interferir em nosso sistema de organização do ensino, sobretudo na formação de professores primários e de gestores para as escolas. No período de 1957 a 1965, é firmado o acordo MEC/INEP e a USAID

cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência (TANURI, 2000, p.78).

No entanto, a Lei 4.024/61 reformulou o currículo das escolas normais, mas não alterou a sua estrutura, mantendo o seu caráter dual. A habilitação para o magistério das séries iniciais continuava sendo adquirida nos cursos Normais e nos Institutos de Educação. Sendo que os cursos normais formavam os professores para atuar nos anos iniciais e os Institutos de Educação formavam também os especialistas ou professores para os cursos normais.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, segundo BRZEZINSKI (1987), garantiu aos egressos da escola normal direito a realização de vestibular. Em síntese, tal proposição equiparava o ensino normal ao secundário. O que, ainda conforme BRZEZINSKI (1987), delegou aos cursos profissionalizantes, entre eles o curso normal, caráter propedêutico, imprimindo-lhes um cunho preparatório para o acesso ao ensino superior. Tal medida provocou a descaracterização do curso normal, desviando sua atenção da formação do professor.

Outro fator que provocou críticas à Lei 4.024/61, foi, de acordo com BRZEZINSKI (1987), as falhas em sua estrutura curricular, uma vez que a Lei propunha apenas cinco disciplinas para a base curricular nacional deixando os Estados organizarem os cursos normais contemplando as especificidades regionais.

O que na prática, ainda como BRZEZINSKI (1987), promoveu uma exacerbação das metodologias. Justificam-se assim as críticas da época recaírem sobre o currículo dos cursos, na exacerbação das metodologias e da falta de um direcionamento nacional, abrindo caminho para a interpretação de cada Estado. Em decorrência, alguns deles abriram cursos noturnos com o mesmo programa dos cursos diurnos dificultando os estágios. PIMENTA (1992) destaca que o mais significativo desse período foi à ampliação do curso normal às mulheres da classe média, pois, mais do que uma opção em ter ou não uma profissão, a habilitação para o magistério

representava ter um salário e de, ao mesmo tempo, poder exercer a função de dona de casa e mãe.

Tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como uma “concessão à emancipação feminina”, vai paulatinamente sofrendo as pressões características da classe média assalariada. Já não é mais “luxo” a mulher trabalhar fora. O trabalho da professora carrega uma vantagem que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa. (PIMENTA, 1992, p.41).

A ampliação da procura e da necessidade da mulher em assumir a profissão docente em dois períodos, como se observa mais recentemente, representa, segundo PIMENTA (1992), a precarização do trabalho docente, pois a mulher começa a exercer a profissão mais por necessidade do que por opção profissional, representando, mais uma vez, mão-de-obra para uma profissão para a qual os homens demonstravam pouco interesse porque os salários continuavam baixos.

Há que se atentar também ao currículo que as escolas normais seguiam, uma vez que esse dava mais ênfase aos recursos didáticos, dessa forma os cursos acabavam por formar professores essencialmente técnicos, mantendo distanciamento entre a “realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico universal, “neutro” dos demais componentes (TANURI, 2000, p.79).

A preocupação era em formar professores capazes de ensinar, com o máximo de eficiência possível, o mínimo de conteúdos básicos aos alunos oriundos das camadas populares, cada vez mais presentes na escola devido às pressões sociais pela ampliação de vagas nas escolas primárias. Alunos esses, que estavam longe do estereótipo ensinado nos cursos de formação de professores, uma vez que tais cursos desconheciam as reais necessidades das camadas populares brasileiras.

A Lei 5.692/71, pretendia solucionar as lacunas existentes na Lei 4.024/61, para tanto, ampliou as disciplinas pedagógicas, propôs um currículo nacional comum obrigatório. Além de tornar o ensino de 2º grau profissionalizante, gerando descontentamento, sobretudo entre os estudantes da rede privada, que não tinham o objetivo de sair do segundo grau com uma profissão, mas de preparar-se para o vestibular.

Tal obrigatoriedade levou a maioria das escolas públicas a abrir cursos que necessitavam de pouco investimento, uma vez que, o ensino de segundo grau ficou a

cargo dos Estados. O curso de magistério foi um desses. Geralmente os alunos faziam um curso onde no primeiro ano não havia distinção entre os cursos profissionais e a educação geral, e a partir do segundo ano, as disciplinas específicas eram distribuídas, muitos cursos tinham duração de três ou quatro anos. A nova Lei também muda a denominação de cursos normais para cursos de magistério. Ampliar a discussão acerca da lei.

Ainda segundo PIMENTA (1992, p.42), o curso de magistério deixa de ter “identidade própria”: notava-se o esvaziado de conteúdo, pois não atendia nem à uma formação geral nem à uma formação profissional. Além de ser exclusivamente destinado a camadas populares (pois representava pouco status social), a formação proposta foi esvaziada uma vez que a disciplina Fundamentos da Educação apenas tratava de fragmentos de psicologia da educação, de sociologia, de história da educação, de biologia educacional e de filosofia. Tão só os estágios continuavam sendo encarados como os salvadores dos cursos, pois durante sua realização o aluno tentava “aprender a ser professor”, por meio da observação, da participação e da regência; pois não havia articulação entre os conteúdos do núcleo geral com as didáticas. Ainda segundo essa autora, além da deficiência da formação dos professores dos cursos de magistério (uma vez que o curso de Pedagogia também estava sem identidade própria) ainda existia a carência nos materiais didáticos, utilizados pelos professores.

Dentro desse contexto, especialistas debatiam os cursos de formação de professores com o intuito de provocar mudanças na sua estrutura, bem como de criar uma base curricular nacional comum.

São realizadas Conferências de Educação em âmbito nacional e neste período também são constituídos o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e os Fóruns Estaduais, bem como a ANFOPE que se caracteriza pelo movimento de defesa, a partir de 1978, da construção da base comum nacional e dos princípios orientadores do movimento no campo da formação dos profissionais da educação (ALMEIDA, 2004, p.32).

Nos anos 80 o país passava pela redemocratização, a luta por uma educação básica, laica e gratuita fazia-se presente nos diversos setores sociais. Tais bandeiras tornaram-se direito garantido com a promulgação da Constituição Federal em 1988. A especificidade da escola agora seria a de garantir à maioria da população o direito ao acesso ao conhecimento para poder inserir-se na sociedade democrática.

Começa uma nova luta pela qualificação docente, e os cursos de magistério estão no meio de tal discussão. O MEC, frente a diversas críticas sobre a qualidade dos cursos de formação de professores, tomou algumas medidas com a intenção da revisão do currículo dos cursos de magistério, afim de que esse cumprisse com o papel da formação do professor que pudesse atender às necessidades do ensino de 1º grau de forma qualitativa.

Os anos 80 representavam a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas, sobre a formação do educador, destacando o caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitia interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 140).

Tais discussões e medidas pretendiam solucionar alguns problemas como, a fragmentação do currículo dos cursos de magistério e a falta de interessados em formar-se professor. Segundo TANURI (2000), as medidas do MEC promoveram o fechamento de muitas turmas, e o aumento de alunos em outras turmas, além de que algumas escolas passaram a oferecer apenas o curso no período noturno. Esses problemas influenciavam diretamente na formação integral do professor das séries iniciais do 1º grau, implicando na qualidade do ensino.

(...) previa-se a possibilidade do fracionamento do curso em habilitações específicas, em três ou quatro séries, ou seja, a habilitação para o magistério em escolas maternas e jardins-de-infância; em 1a e 2a séries; em 3a e 4a séries, em 5a e 6a, entre outras, com conteúdos correspondentes a cada uma delas. No estado de São Paulo, por exemplo, o tipo de estrutura adotada – com a 4a série destinada ao aprofundamento de estudos para o magistério na pré-escola, na 1a e 2a séries, ou na 3a e 4a – favoreceu a procura quase exclusiva da opção relativa ao magistério na pré-escola, então em expansão, já que essa opção conferia também o direito de exercer o magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Tal situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da matemática, os quais não integravam a opção magistério na pré-escola (TANURI, 2000, p. 81).

Entre as medidas do MEC estava a criação dos CEFAMs (Centros de Aperfeiçoamento do Magistério) que foram criados em diversos Estados e tiveram suas atividades iniciadas em 1982, com o intuito de qualificar os professores e tentar solucionar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre os conteúdos e os métodos de ensino (TANURI, 2000).

Outro destaque é o convênio firmado com o CENAFOR para o desenvolvimento do Projeto "Habilitação ao magistério: implementação de nova organização curricular", que não foi concluído em função da extinção do CENAFOR e foi retomado em convênio com a PUC/SP sob a denominação de "Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação", coordenados pelos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta e que resultou na produção de uma coleção de 25 livros didáticos, que pretendiam orientar as

Secretarias de Educação na reformulação de suas propostas curriculares (ALMEIDA, 2004, p.36).

Essas medidas propiciaram um avanço à qualidade da formação dos professores que iriam atuar no ensino de 1º grau no Brasil, antecederam a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Entre as principais conquistas TANURI (2000) destaca o fim do currículo fragmentado, sendo que os cursos de formação docente deveriam habilitar os professores para atuar da pré-escola à quarta série do ensino de 1º grau, e a formação pedagógica deveria iniciar desde o 1º ano do curso. Segundo essa autora também é possível identificar uma crescente produção teórica de base sociológica sobre o ensino brasileiro, base essa que começa a romper com o tecnicismo e com o ensino pautado na psicologia.

Interessante destacar que o processo de formação de professores na década de 80 e início dos anos 90, especialmente no Estado do Paraná, sofre um grande avanço no que diz respeito à sua organização curricular, com a tentativa de redefinir seus propósitos a partir do ideal da concepção históricocrítica, ainda que a avaliação do processo de elaboração e implantação e dos primeiros resultados da reformulação do Curso de Magistério indique algumas dificuldades. Estas dificuldades dizem respeito às condições materiais e pedagógicas que acabaram não sendo supridas suficientemente pelo Estado e, até mesmo, a necessidade de algumas adequações curriculares que precisariam ser realizadas para garantia de efetivação dos princípios norteadores da proposta que estava em desenvolvimento (ALMEIDA, 2004, p.50).

Dessa forma, pós anos 80 a habilitação para o exercício do magistério dos primeiros anos do ensino de 1º grau está configurada, ou seja, para obter a habilitação para atuar como professor a exigência mínima é o curso de magistério em nível médio. A grade curricular também está estabelecida, as didáticas ganham força nos cursos e os professores começam a ter disciplinas que estão mais preocupadas com as questões sociais.

Configurado o quadro, a formação de professores em nível médio passou novamente por uma reestruturação em 1996, com a promulgação da LDB 9.394/96, que teve o intuito de buscar solucionar outros problemas relativos à organização dos cursos e da consolidação da formação dos professores das séries iniciais em nível superior. A nova Lei foi fruto de embates políticos e sociais que vinham sendo travados desde o fim da década de 70 e intensificaram-se no início da década de 90.

As oportunidades desencadeadas na década de 80 com o processo de redemocratização do país e a discussão em torno da constituinte, possibilitaram a discussão, por várias organizações da sociedade e civil, dos problemas que a educação brasileira vinha enfrentando. Este processo de discussão realizado por meio de conferências, debates, seminários e organizado por Fóruns, Sindicatos, Secretarias de Educação, Universidades e outras entidades, resultaria num projeto de lei para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ALMEIDA, 2004, p.65).

Além das discussões em setores da sociedade civil, a nova Lei, sofreu forte influência de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial que, para renegociar a dívida brasileira, fez uma série de exigências, entre as quais a reforma no ensino. A formação dos professores estava novamente no meio de tal política, entre as mudanças previstas estava o investimento em materiais didáticos e na qualificação profissional. No entanto, segundo BRZEZINSKI (1997), a promulgação da LDB 9.394/96, trouxe outros problemas em relação à profissionalização docente, desconsiderando projetos de lei apresentados antes da promulgação da Lei.

No que cerne à profissionalização docente, ressalto que o Projeto nº 1.258 - C/88 atende e muito mais a critérios de profissionalismo do magistério e de sua valorização do que o Projeto nº 67/92 e a LDB 96. Nestes últimos, o profissional da educação é tratado como um semiprofissional, o que sem dúvida é um retrocesso, apesar de os discursos do mundo do sistema acentuarem a valorização do profissional da educação como um dos princípios da LDB/96 (BRZEZINSKI, 1997, p. 140).

Dentre as políticas educacionais que marcaram os anos 90, a mais contundente foi a LDB 9.394/96. A promulgação da Lei gerou expectativas para os educadores, especialmente daqueles que participaram desde o início dos anos 80 das discussões que elaboraram propostas para a nova LDB. Segundo BRZEZINSKI (1997), esperava-se da nova Lei uma definição das atribuições profissionais dos professores, bem como a qual instituição caberia a sua formação. Porém, uma das frustrações da nova Lei, ainda conforme BRZEZINSKI (1997), foi o fato da LDB 9.394/96 continuar a admitir a habilitação dos professores das séries iniciais e da educação infantil em nível médio. Muito embora a Lei proponha que a habilitação para as séries iniciais e da educação infantil seja adquirida, preferencialmente em nível superior, os professores mantêm garantido o direito de continuar atuando nesse nível de ensino apenas com o curso de magistério.

Outra perplexidade da nova Lei, segundo BRZEZINSKI (1997), é ter delegado aos Institutos Superiores de Educação (ISE) a formação dos professores, desconsiderando todo percurso traçado até o final da década de 80 acerca da busca da identidade do curso de Pedagogia.

Percebe-se que os anos 90 trouxeram novos enfoques à educação brasileira, gerando mais embates entre educadores e especialistas da área. Sobretudo pós a promulgação da LDB 9.394/96 que propôs a retirada da qualificação profissional dos professores das séries iniciais e da educação infantil do curso de Pedagogia. Além de

propor medidas que atendessem aos interesses políticos e econômicos da época. Como se pretende demonstrar no item a seguir.

1.2 A influência política dos anos 90 na formação dos professores no Brasil, o fortalecimento dos Institutos Superiores de Educação.

As políticas educacionais do anos 90 pretendiam exercer um maior controle sobre a escola, sob a bandeira da tão chamada “qualidade da educação”. E, a formação dos professores assumiu o centro de algumas medidas que visavam a consolidação de tais políticas. Designando os anos 90 como a *Década da Educação* dada a intensa reforma e implementação de políticas voltadas ao ensino brasileiro. Segundo FREITAS (2002), essa intensificação deve-se ao aprofundamento das políticas neoliberais que pretendiam fazer da escola uma instituição estratégica para a afirmação de seus ideais.

Nesse período os Institutos Superiores de Educação surgem como a instituição que deveria formar os professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. O Parecer CNE/CES nº 115/99 propôs a retirada da faculdades de educação do curso de Pedagogia. Segundo FREITAS (2002), o Decreto nº 3.276/99 cumpriu esse objetivo, medida que permaneceu assim até a Deliberação CNE/CEP nº 133/99 que retirou o termo exclusivamente e o substituiu por preferencialmente. Essas reformas promoveram um crescimento dos Institutos Superiores de Educação.

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma educação mais ágil, flexível, adequada ao princípios da produtividade e eficiência e com adequações às demandas do mercado competitivo globalizado (FREITAS, 2002, p. 145).

As políticas de formação de professores da década de 90 difundiram a idéia de que precisávamos de um professor que pudesse estar em constante atualização, idéia boa se não fosse a falta de investimentos em tal qualificação e a desconsideração da contribuição das Universidades, uma vez que os Institutos Superiores de Educação não tinham o compromisso com o ensino e a pesquisa.

Embora admitida a formação inicial em nível médio para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a lei instituiu a possibilidade da formação em

nível superior, não somente pelas universidades mas, principalmente, pelos Institutos Superiores de Educação, por meio do Curso Normal Superior. A LDB 9.394/96 e posteriormente as regulamentações apresentaram a opção de uma nova instância de instituição para a formação docente – os Institutos Superiores de Educação, com a função de promover uma formação de caráter técnico-profissional, diferentemente da proposta das Faculdades de Educação, nas quais a formação destes profissionais é subsidiada pela pesquisa (ALBERTI, 2008, p.19).

A busca pelo professor competente, aquele que pudesse refletir sobre a sua prática, foi o discurso central das políticas de formação dos anos 90. O professor precisaria manter-se atualizado, buscar a sua profissionalização.

A escola passou a ser usada pelo Estado como resposta ao desemprego e à exclusão social. A escolarização, antes de ser um direito, passou a ser necessidade, difundiu-se a idéia de que para estar empregado, o trabalhador precisaria buscar a sua atualização, conseguida por meio de cursos de aperfeiçoamento e da própria escolarização. O que para EVANGELISTA e SHIROMA (2003) não passou de um engano, pois a indústria não poderia absorver todos os trabalhadores desempregados, mesmo que estes estivessem qualificados.

Dessa forma, a crise educacional deixou de ser uma questão social e passou a ser usada como uma bandeira, como uma imediata solução de muitos problemas pelos quais o país passava naquele momento¹, bastaria a melhoria da qualidade do ensino público, e, conseqüentemente a melhoria da qualificação docente.

Os documentos produzidos pelo governo federal apresentavam uma particular leitura da "crise educacional", nela distinguindo dois pólos: um relativo à prática escolar e seus correlatos – livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno – e outro relativo a formação docente (EVANGELISTA e SHIROMA, 2003, p.87).

As reformas educacionais dos anos 90, segundo EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA (2004), priorizaram a permanência da criança na escola, e, mobilizaram diversos setores da sociais. Na primeira metade da década de 90, foram feitos investimentos em materiais pedagógicos, entre eles os PCNs. Dentre as inúmeras prioridades do Estado estão programas de aceleração de aprendizagem, guia do livro didático - 1ª a 4ª série, e programas como Bolsa-Escola, que consede auxílio financeiro

¹ Não que a melhoria da qualidade da educação não represente também a melhoria de alguns problemas sociais mas, o fato é que as políticas da época não foram elaboradas com o intuito da emancipação e sim da conformação social.

para que as famílias mantenham as crianças na escola. EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA (2004, p. 88) destacam que “o Governo também dedicou prioridade a intervenções de natureza avaliativa, como é o caso da implementação de Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de cursos (Provão)”.

Com a promulgação da LDB 9.394/96, a formação dos professores foi mais debatida. A criação dos Institutos Superiores de Educação – que na prática resultaram na criação dos cursos de normal superior, que, segundo ALBERTI (2008) tiveram sua ampliação, sobretudo na modalidade à distância ou semipresencial – pretendia-se que essas instituições fossem capazes de dar conta da formação inicial e continuada. Essa medida, conforme afirma ALBERTI (2008), desconsiderava a luta das universidades com relação à melhoria da formação docente, porque tais instituições não tinham o compromisso em aliar a teoria com a prática educativa.

Um fator que contribuiu para que instituições de formação privada tivessem um crescimento considerável pós 90, foi a determinação da Lei 9.394/96 de que ao término da década da educação todos os professores deveriam estar habilitados em nível superior. Embora a Lei também previsse que seria possível a habilitação em nível médio, alguns estados simplesmente cessaram os cursos de magistério, inclusive o Paraná². Nesse Estado, segundo ALMEIDA (2004) uma das justificativas levantadas na época foi a falta de clientela para tais cursos, o que na prática não se efetivou, pois o setor privado oferecia cursos na modalidade à distância para habilitação no magistério em nível médio, devido a demanda existente.

ALBERTI (2008) destaca que esses cursos representavam a perda da discussão teórica, pois tais cursos priorizam a aplicação prática dos conhecimentos, dessa forma, a formação docente para as séries iniciais está novamente fragmentada, descaracterizada da realidade social.

A Resolução estabelecia a carga horária de 2.800 horas para os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Incluía 800 horas de práticas, contando com estágios, e 200 horas de atividades complementares. Essa resolução assegurou aos alunos que exerciam atividade docente regular na educação básica a redução da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado até o

² Para uma leitura mais aprofundada sobre a cessação dos cursos de magistério do Estado do Paraná ver ALMEIDA (2004).

máximo de 200 horas. E a duração da carga horária prevista (2.800 horas) deveria obedecer aos 200 dias letivos anuais, o que geraria no mínimo 3 anos letivos para a conclusão do curso (ALBERTI, 2008, p. 29).

O discurso da profissionalização docente não melhorou a qualidade da educação pública, nem mesmo da formação dos professores, pois muitos dos professores estavam seguindo a lógica das políticas vigentes, buscando a “tal qualificação” obtiveram uma formação em nível superior de maneira aligeirada e fragmentada, mesmo com a posterior ampliação da carga horária desses cursos. Essa medida não representou uma significativa mudança na estrutura curricular, a prática ainda era a base de tal formação.

Estava em jogo a constituição de novo tipo de professor, formado sobre as novas bases e que serviria como “correia de transmissão” na produção da nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos. Criar uma nova institucionalidade, inferior em seu estatuto em relação à universidade, nesse caso, foi a estratégia escolhida para elidir referências, podar raízes históricas e adotar motivações mais apropriadas aos novos modos de ser um dócil docente (EVANGELISTA e SHIROMA, 2003, p. 90)

A década de 90 delineou uma nova formação dos professores das séries iniciais no Brasil, agora para obter a sua habilitação os professores poderiam realizar cursos em Institutos Superiores de Educação – os cursos Normais Superiores – cursos de curta duração, em geral semipresencial; em cursos regulares de Licenciatura ou de Pedagogia – que devido às conjunturas políticas também passaram por uma reestruturação, que será discutida no item seguinte 1.3 – e, alguns professores ainda estão na rede pública somente com a habilitação de magistério em nível médio.

Mais do que definir uma formação única, que é o que parece que a LDB 9.394/96 pretendia, criou-se uma gama maior de possibilidade e indefinições acerca de qual seria a instituição de ensino mais adequada para formar os professores a fim de se conseguir a tão almejada qualidade da educação.

1.3 Formação de Professores em Nível Superior – Pedagogia e Normal Superior.

Os debates sobre qual seria a instituição mais apropriada para a formação dos professores no Brasil, não é recente. Segundo TANURI (2000, p.73) em 1935 a incorporação do Instituto de Educação do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal representou a primeira tentativa de se elevar a exigência da formação de professores ao nível superior, como habilitação mínima para o exercício do magistério

das séries iniciais. Exemplo parecido ocorreu em São Paulo, em 1934. Tais Institutos seriam responsáveis também pela formação de especialistas e professores que atuariam em cursos normais.

Essas medidas demonstram a preocupação com a melhoria da qualificação docente, segundo SAVIANI (2007) a formação dos professores começava a assumir um caráter científico, além da preocupação em elaborar currículo que estivessem voltados com o desenvolvimento e com especificidades da educação da infância. Tais cursos abriram o caminho para a incorporação dos cursos de Pedagogia em Universidades.

E foi sobre essa base que se organizaram os Cursos Superiores de Formação de Professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

Considerado como referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-Lei nº 1.190 se estendeu em todo o país compondo modelo concebido como "esquema 3+1", adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 116).

Para essa mesmo autor, essa estrutura dos cursos de Licenciatura e Pedagogia representou um retrocesso na perspectiva da formação integral dos professores, uma vez que desvinculou a teoria da prática de ensino, separando a formação específica nos três primeiros anos, da didática, ministrada apenas no último ano.

Aos que concluíssem o curso de Pedagogia em três anos seria concedido o diploma de bacharel, e aos que fizessem mais 1 ano do curso de didática seria concedido o diploma de licenciado.

Ao instituir um currículo pleno fechado para o curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implementado pelo Decreto-Lei 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do aspecto acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-la numa solução que supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando o problema que se viria a enfrentar (SAVIANI, 2007, p.118).

Na prática, essa configuração representou a formação de dois profissionais: o primeiro o do Bacharel, o técnico em educação; e o segundo, o professor (SAVIANI, 2007, p. 118). Retirando, dessa forma, a formação plena, aquela que alia as bases filosóficas e históricas da educação à prática, como sendo atividade de experimentação dessa base teórica. Os primeiros cursos oferecidos nos Instituto Superiores de Educação mantinham cursos de experimentação, onde os alunos poderiam por em

prática os mecanismos de ensino aprendidos no núcleo teórico que compunha seu currículo (TANURI, 2000).

A estrutura dos cursos de pedagogia permaneceu essa até a promulgação do Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação que teceu algumas ressalvas quanto a falta de indefinição do curso de Pedagogia. SAVIANI (2007) destaca que tal parecer esboçava preocupações relativas a manutenção ou não dos cursos de Pedagogia, delineava uma tendência em manter a formação dos professores primários em nível superior e a dos especialistas em nível de pós-graduação.

Efetivamente foram realizadas poucas mudanças, o curso não seguiu no esquema 3+1, mas sim com duração de quatro anos, englobando o curso de bacharelado e de licenciatura, e cada instituição pode definir a sua grade curricular e a distribuição das disciplinas.

Com a reforma universitária de 1968, o curso de pedagogia passa novamente por uma remodelação, onde ficou evidente a formação do professor primário, e dos técnicos de ensino, deixando claro a exarcebação da racionalidade técnica.

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como conseqüência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1o Grau (TANURI, 2000, p. 80).

Esse modelo ficou instituído até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que além de propor mudanças sobre a formação docente para as séries iniciais, prevendo que essa deveria ser adquirida preferencialmente em nível superior, abriu uma grande discussão acerca da instituição que deveria formar o professor.

A promulgação da nova lei abriu caminho para o retorno dos Institutos Superiores de Educação – na prática os Cursos de Normal Superior, que acirrou as discussões referentes à habilitação para o magistério das séries iniciais e da educação infantil. Uma vez que, a pretensão da lei era de retirar dos cursos de Pedagogia a habilitação desses profissionais. “O parecer nº 970/96, ao dispor sobre o curso Normal Superior e as suas habilitações, retiravam do curso de pedagogia a possibilidade de habilitar para o magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (SHEIBE, 2001, p. 9)”.

As críticas recaíram sobre a carga horária desses cursos, pois eram reduzidas e habilitariam apenas para o exercício do magistério, devendo ficar a cargo dos cursos

de pós-graduação a formação dos especialistas. Nesse contexto, retomaram-se as discussões dos anos 60, vislumbrando-se a extinção dos cursos de Pedagogia.

De qualquer forma, a habilitação para o magistério das séries iniciais, estava mais uma vez fragmentado, essencialmente técnico. Além de promover uma busca incessante dos professores das séries iniciais, que possuíam apenas o curso de magistério em nível médio, pelos cursos de normal superior, em instituições privadas.

Diante desse entendimento, podemos dizer que os princípios gerais dessa política motivaram uma desenfreada ampliação de cursos de formação de professores para a educação básica, em nível superior – através da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), com o Curso Normal Superior (CNS) como espaço destinado à formação de professores, principalmente pelo setor privado (ALBERTI, 2008, p.20).

A tentativa de retirar a formação dos professores do curso de Pedagogia substituindo-o pelos cursos de Normal Superior, segundo SAVIANI (2007, p.121), já vinham sendo debatidas desde a década de 70. Já naquele momento Valnir Chagas, integrante do grupo de trabalho da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que depois da Lei ter sido aprovada, dedicou-se a regulamentação de todo o sistema de ensino, e entre 1973 e 1975 elaborou um conjunto de medidas que pretendia substituir o curso de Pedagogia pelos estudos superiores de educação.

Os educadores que defendem a pertinência da continuidade do curso de pedagogia, não apenas como um curso para formar professores, mas de formar o pedagogo unitário, uniram-se já na década de 80.

O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação materializou-se por ocasião da realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, quando foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Esse comitê transformou-se, em 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONERCFE – que, por sua vez, em 1990, se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – que continua em atividade (SAVIANI, 2007, p. 123).

Dentro desse contexto, de luta por uma definição do que seria o curso de Pedagogia, a nova LDB 9.394/96 representou a consolidação das políticas que já vinham sendo configuradas desde da década de 70. As discussões na ANFOPE pretendia combater o caráter tecnicista com o qual se configurou a nova estrutura da formação dos professores no país (ALBERTI, 2008, p.26). Para acirrar mais as discussões, os cursos de normal superiores foram equiparados, pelo menos em sua nomenclatura, aos cursos de Pedagogia.

O Parecer n. 05/2005 referencia uma possível equivalência entre o CNS e o curso de Pedagogia. Tal entendimento é expresso no art. 11 da nova Resolução CNE/CP 1, de 15 de

maio de 2006, que propõe transformar os Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, a partir do momento em que as instituições apresentem um novo projeto pedagógico, tendo como prazo limite um ano, a contar da data da publicação da referida resolução (ALBERTI, 2008, p. 35).

Tal medida desconsiderou todo o esforço dos educadores que pretendiam a reformulação dos cursos de pedagogia, que a partir dessa promulgação estavam condenados a formar essencialmente o professor, visto que a formação dos especialistas seria em nível de pós-graduação. ALBERTI (2008) destaca que além de descaracterizar o curso de pedagogia, essa medida provocou uma nova fragmentação na formação de professores, pois as instituições de ensino poderiam optar pela formação do professor de educação infantil, ou a do professor das séries iniciais. Depois dessa determinação e das Diretrizes para o Curso de Pedagogia o

(...)pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos", conforme consta no artigo 2º e é reiterado no artigo 4º (SAVIANI, 2007, p. 126).

Percebe-se que, pós LDB 9.394/96, está definido uma nova especificação do curso que habilita o professor das séries iniciais do ensino fundamental. O curso de Pedagogia, um novo curso onde, segundo SAVIANI (2007), um curso que desconsidera a especificidade da formação do pedagogo, esvaziado de sua capacidade de análise teórica-prática e recheado de tendências atuais.

CAPÍTULO 2 - TENDÊNCIAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS.

No capítulo anterior foi realizado um breve retrospecto histórico sobre a consolidação dos cursos de formação dos professores no Brasil. Em decorrência, pode-se perceber que a questão da formação inicial, historicamente, é fruto de políticas que se efetivaram buscando aliar a formação de professores aos interesses do Estado.

Nesse capítulo pretende-se demonstrar qual é a atual tendência teórica/metodológica que predomina nos cursos de formação de professores. Para a realização desse estudo foram utilizados os autores SOARES (2008), que realizou uma análise acerca da produção científica sobre a formação de professores, utilizando textos publicados entre os anos de 1998 – 2007; ALBERTI (2008) que destaca que a tendência atual da organização dos cursos de formação de professores é na modalidade a distância. O trabalho de MORAES (2004) e FREITAS (2002) demonstram que a educação brasileira continua seguindo a lógica do mercado, e a constituição dos cursos de formação seguem, portanto, a mesma lógica. MELLO (2004) apresenta as justificativas para a reforma nos cursos de formação de professores, e, sugere que se a reforma no ensino superior não atenda às novas demandas curriculares, que outra instituição fosse criada para formar os professores das séries iniciais e da educação infantil.

Tanto ALBERTI (2008), SOARES (2008), FREITAS (2002) e MORAES (2004) apontam para um esvaziamento teórico e uma supervalorização da prática nos currículos dos cursos de formação de docentes. Além da formação inicial, que é o foco dessa pesquisa, serão levantadas questões relativas a formação continuada, ou em serviço, sendo que essa é uma política muito difundida pelo Estado nos últimos anos. SOARES (2008) afirma que a política de formação em serviço vem sendo utilizada atualmente como uma possibilidade de profissionalização para professores que já estão inseridos nas redes de ensino.

A formação de professores no Brasil assumiu o foco das políticas públicas pós anos 90, sobretudo pós LDB 9.394/96. De acordo com MELLO (2004), a falta de qualidade na formação de professores estaria comprometendo diretamente a qualidade do ensino, e, portanto, as políticas públicas deveriam propor uma reforma no ensino superior, a fim de buscar a consolidação de cursos que fossem capazes de

qualificar o professor de maneira que este pudesse dar conta dos novos paradigmas impostos à escola: desenvolver nos educandos as competências. “Chegamos a uma situação tão dramática de falta de qualidade na formação de profissionais do ensino, que arrisco dizer que a ação política mais urgente hoje no Brasil é virar do avesso a teoria e a prática da formação do ensino básico (MELLO, 2004, p. 73)”.

Dentro dessa perspectiva, a década de 90 foi marcada pela consolidação de políticas que pretendiam a re-formulação dos cursos de formação de professores, sobretudo nas Instituições Superiores. A própria LDB 9.394/96 sugere que a formação dos professores da educação infantil de das séries iniciais fosse adquirida preferencialmente em cursos superiores. Para MELLO (2004) não se pode admitir que um estudante recém saído do ensino médio atue como um profissional plenamente habilitado. Além da reforma na estrutura curricular dos cursos superiores, precisava-se também proporcionar a formação dos professores leigos, que ainda atuavam nas redes de ensino, principalmente aqueles que se encontravam longe dos grandes centros urbanos. Dessa forma, os cursos de formação em serviço, organizados na modalidade a distância apresentavam-se como uma possibilidade para a qualificação desses profissionais.

No âmbito da **formação continuada**, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmática e conteudista da formação de professores. Nesse particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias. Pressionados pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 que estabelece que “Até o fim Década da Educação somente serão admitidos professores **habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço**” os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que terceirizam ou “contratam” as IES - públicas ou privadas -, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda (FREITAS, 2002, p. 149).

Como se pode perceber, a demanda gerada para a profissionalização docente, pós LDB 9.394/96, proporcionou um aumento significativo das instituições particulares, sobretudo na modalidade a distância ou semipresencial. Esses cursos também são responsáveis pela formação de professores em serviço.

Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, bem como pelo Governo Federal. Vale lembrar que a formação continuada tem sido foco e fonte de verbas para as iniciativas de Educação a Distância como, por exemplo, os programas: TV Escola, Formação pela escola, Mídias na Educação e a universidade Aberta do Brasil (SOARES, 2008, p.148).

O investimento financeiro, por parte do Governo, em programas de capacitação em serviço pretende responder às críticas quanto a qualidade do ensino, considerando a tendência atual, que segundo MORAES (2004), é pragmática e responsabiliza o professor (mesmo que indiretamente) pelo fracasso escolar. Seguindo tais políticas os cursos de capacitação organizados na modalidade a distância, representariam uma alternativa mais viável, financeiramente e politicamente, do que a consolidação de políticas de melhoria das Universidades e Faculdades, onde a formação de professores estaria comprometida com o ensino e a pesquisa.

(...) as atuais políticas para a graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo "campo" de conhecimento: da "epistemologia da prática" (FREITAS, 2002, p. 148).

O estudo de SOARES (2008) demonstra que a crítica mais contundente aos cursos de formação continuada refere-se ao modo como estes são organizados e na exacerbação da prática como metodologia de ensino, como se apenas essa fosse capaz de dar conta do todo que compreenda a formação docente. Além de que os professores são responsabilizados pela sua qualificação, tendência já demonstrada no capítulo 1 desse trabalho.

É possível também perceber que, por vezes, a formação continuada é vista como responsabilidade individual dos professores que devem investir no seu desenvolvimento profissional. Estende-se também aos docentes a lógica atual do mercado de trabalho capitalista que exige dos trabalhadores, em geral, "investimentos" na sua capacitação e aperfeiçoamento de modo a garantir a "empregabilidade". Nesses termos, a responsabilidade pelo insucesso em obter e manter seu emprego também é imputado ao próprio trabalhador e os docentes estão isentos dessa lógica (SOARES, 2008, p. 151).

Dentro dessa lógica, a do mercado, e da necessidade da constante qualificação, é que se abriu espaço para o crescimento das instituições privadas que oferecem cursos de curta duração, onde os professores freqüentam as aulas uma ou duas vezes por semana, geralmente aos sábados, tendo em vista que esses trabalham em média 8 horas diárias. Além da facilidade que os professores têm de freqüentar as aulas, o material didático utilizado pelos alunos é de fácil entendimento. ALBERTI (2008, p. 61) descreve estes materiais como um apanhado geral das disciplinas que contemplam a formação docente, em geral são organizados em forma de módulos,

utilizando uma linguagem de fácil leitura, normalmente os alunos realizam as atividades referentes ao tema estudados logo após a leitura de um bloco de conteúdos.

A crítica com relação a organização dos cursos de formação de professores sobre a modalidade a distância ou semipresencial é essencialmente sobre a falta de um aprofundamento teórico, impossibilitado pela forma organizacional de tais cursos. A relação entre professor/aluno, presente nas Universidades e Faculdades, não existe diretamente nos cursos a distância, essa é realizada por meio de videoconferências e por Chat. Além de que a responsabilidade pela formação é toda do indivíduo que está freqüentando o curso. Tais cursos permitem que diversas turmas sejam formadas, ao mesmo tempo em todo o território nacional, por utilizar meios tecnológicos, como TV e aparelhos de DVD, ou por transmissão via Internet ou satélite.

Ainda que a educação a distância represente uma oportunidade de acesso a um curso de formação superior ou em serviço aos professores das séries iniciais, sobretudo os que já estão inseridos, é preciso que se tome cuidado com a visível descaracterização do processo de produção do conhecimento e do esvaziamento teórico, uma vez que, os materiais didáticos privilegiam as metodologias de ensino. ALBERTI (2008) faz uma ressalva importante acerca da utilização dos cursos de formação de professores sob a modalidade a distância, para ela, é preciso que se tome cuidado com o intento formativo desses cursos. Não seria possível desconsiderar a educação como prática social, o que, da forma como tais cursos são organizados, é o que acontece.

Evidenciamos que a introdução de tecnologias de informação e comunicação no campo da formação de professores através da educação a distância, quando não utilizadas de forma coerente com uma proposta educacional que objetiva a formação humana, possibilita a acentuação de valores mercantis na atividade formativa, assim como parte da formação humana restringe-se à esfera cognitiva, quando a formação humana deriva da prática social (ALBERTI, 2008, p. 71).

O modelo apresentado representa a adequação dos cursos de formação de professora ao que MORAES (2004) define como sociedade da informação e do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, acredita-se que o simples fato de possibilitar o acesso aos meios virtuais bastaria para que os professores pudessem estar qualificados.

O conceito de sociedade da informação traduz a decisiva aposta na generalização do acesso aos modernos meios de informação e de transmissão do conhecimento, refere-se á revolução

resultante das sucessivas gerações de tecnologia de informação e comunicação, particularmente as que tomaram vulto na década de noventa (MORAES, 2004, p. 4).

Representando uma estratégia cada vez mais utilizada para a qualificação de professores em serviço, sobretudo, dos professores que já exercem o magistério apenas com a habilitação em nível médio, ou que eram leigos. Além de representar uma forma aligeirada de adquirir também a formação inicial

A propalada sociabilidade – a que se assenta na informação e no conhecimento – se expõe como pressuposto óbvio não apenas das políticas educacionais dos últimos anos no Brasil, como também dos discursos oficiais sobre ciência e tecnologia. De fato, em anos recentes as políticas científicas e tecnológicas bem como as educacionais, não ignoram o desafio – no âmbito discursivo - e justificam-se e legitimam-se anunciando um programa para inserir o país neste cenário da informação e do conhecimento globalizados, visando contribuir para instaurar as mudanças a ele adequadas (MORAES, 2004, p. 6).

Parece evidente que a tendência atual da formação de professores das séries iniciais é se efetivar em cursos aligeirados, organizados na modalidade a distância ou semipresenciais, sendo essa formação inicial ou continuada. Mas, além dessa tendência, outra relativa ao teor teórico/metodológico dos cursos de formação pode ser evidenciado nas últimas duas décadas – a exacerbação da prática - como metodologia de ensino.

A crescente valorização da epistemologia da prática pode estar associada ao crescimento da chamada sociedade da informação e do conhecimento. A utilização dos conhecimentos de forma a atender prontamente às tendências tecnológicas, provocou uma dicotomia entre a produção científica e sua rápida difusão. De tal forma que os conhecimentos são inseridos na escola sem uma prévia discussão ou sem que ao menos os próprios professores tenham se apropriado deles. O que de certa forma explica os inúmeros cursos de capacitação em serviço.

Tal crítica tem como foco a racionalidade instrumental e o modelo de ciência a ela conjugado. No campo educacional este movimento tem, como uma de suas vertentes, além do relativismo e do ceticismo epistemológicos, e relacionado a estes, o desencadeamento de um processo de desvalorização do conhecimento elaborado/científico, que ocorre ao mesmo tempo em que elege a prática imediata, cotidiana como centro do processo de formação dos docentes e eixo basilar da sua prática imediata. (...) a ontologia da prática imediata/cotidiana sobre a qual se firma o pragmatismo e, por sua vez, a defesa de um professor prático-reflexivo, investigador, pesquisador... tem íntima relação com a atual desvalorização, na formação dos professores, do necessário domínio dos conhecimentos teóricos, científicos, acadêmicos (SOARES, 2008, p. 105).

A aplicação rápida dos conhecimentos aprendidos, da resposta pronta ou formulada durante a execução de um trabalho, delegou aos professores uma habilidade

em tratar os conhecimentos de maneira superficial. No entanto, para transformar conhecimentos em utilidade prática é preciso que estes tenham domínio teórico, de outra forma, eles seriam incapazes de analisar que relevância social/cultural tais conhecimentos possam ter.

Parece haver uma correspondência entre a lógica do mercado de trabalho, que prevê um trabalhador adaptado, capaz de responder prontamente as demandas do dia-a-dia; é a mesma lógica que fundamenta os cursos de formação de professores. O que se espera é um professor capaz de realizar sua tarefa de ensinar, pautada na prática cotidiana, sem relacioná-la com a teoria.

Contudo, assim como SOARES (2008, p. 154), nesse trabalho a atividade prática do professor e o cotidiano escolar não estão sendo negados, bem como a necessidade da formação docente e da qualificação em serviço. A pretensão é demonstrar que tais cursos necessitam de um aprofundamento teórico, sendo que é durante o ato educativo que o conhecimento científico e cultural, produzido pela humanidade são transmitidos aos alunos, para que de posse desses, eles possam interferir na sociedade. Dessa forma, o ato educativo não pode ser apenas prática, mas sim prática social. Onde a união da teoria e da prática compõe a práxis educativa.

Propondo uma formação de base tácita e delegando à base científica uma categoria menor, propõe-se que o ato educativo é apenas a capacidade do professor em adaptar-se as demandas cotidianas. Estabelecendo uma formação de base metodológica, onde as experiências diárias são reproduzidas constantemente sem aprofundamento teórico/metodológico, retira-se o caráter político da educação.

Não se pode prever o ato educativo como apenas a realização de tarefas cotidianas, o ato educativo, assim como todo o trabalho humano é intencional e sistematizado. Não sendo capaz de ser realizado sem um mínimo de conhecimento científico que fundamente tal prática.

Segundo MORAES (2004) apesar de uma farta produção científica sobre a formação docente, são poucos os autores que a compreendem na perspectiva intelectual. Muitos se detêm na “concepção das competências, das identidades, saberes e profissionalização docente (MORAES, 2004, p. 2)”. Ao que parece, mesmo entre a produção acadêmica existe uma forte influencia da epistemologia da prática, prevendo um professor capaz de refletir sobre a sua prática, a formação do professor reflexivo.

Onde a esse profissional é destinada apenas a execução, e não a produção de conhecimentos.

O conhecimento a que se está referindo é aquele que é fruto da prática social que compreende o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de não ser negado claramente, o conhecimento teórico vem sendo gradativamente deixado de lado. Ao menos o conhecimento de base filosófica e social que possibilitam a compreensão de como a sociedade constituiu suas bases produtivas. Segundo SOARES (2008) o conhecimento teórico vem sendo empobrecido.

Propondo a reflexão sobre a prática, como ideal da formação docente, promove-se um movimento que transforma o professor em observador do cotidiano escolar. Espera-se que ele possa aprender fazendo, nessa concepção ele não precisaria ter um aprofundamento teórico dos conteúdos que esta ministrando, mas sim um apanhado geral das disciplinas e uma habilidade que possibilite resolver os problemas que surgiram no seu dia-a-dia.

Ao refletir sua própria ação, o professor precisa estar atento a todos os detalhes do cotidiano escolar, dentre os quais o comportamento e a motivação de seus alunos, levando em consideração até mesmo as suas relações familiares. Essa observação é realizada durante e posteriormente às suas aulas. A reflexão sobre a ação decorre das conclusões que o professor elaborou no processo de observação, portanto, não requer aprofundamento teórico, pois ele estará refletindo sobre e na prática cotidiana. Dessa forma, SOARES (2008, p. 109) destaca que tal reflexão permite uma intervenção imediata, ficando apenas no campo empírico. Essa tendência fica evidente na citação a seguir:

Seguindo essa tendência, a da reflexão na ação, o professor só precisa saber e estar pronto para experimentar, sem necessitar de aprofundamento teórico. Portanto, não é de estranhar que os currículos dos cursos de formação privilegiem as metodologias. Não se pode negar que a atividade prática faz parte da ação didática, e de que as metodologias são importantes para a formação dos professores, porém elas não são o todo. Não será apenas com o domínio dos meios e das técnicas que os professores serão capazes de interferir qualitativamente durante sua ação didática. Tendo em vista que todo saber tácito é fruto de um saber elaborado cientificamente, ou de outra forma, o ato educativo ficará preso ao senso comum.

(...) inclusive o saber tácito baseia-se em outros conhecimentos que compõem o repertório cultural de cada um. É preciso ressaltar que o conhecimento tácito se furta a qualquer formalização ou sistematização, é sempre contingencial, é sempre relativo a uma determinada prática. Neste raciocínio, o melhor conhecimento é sempre aquele que dá melhores respostas, que produz uma prática mais eficaz. É possível perceber que, de modo geral, a obra de Schön³ busca atribuir uma legitimidade aos conhecimentos da prática, que, na opinião do autor tem sido historicamente desvalorizados. E o faz, desvalorizando o conhecimento científico de um tipo específico, acadêmico, sistemático, rigoroso, intencional. Nesse contexto desvaloriza também o saber escolar, o papel da escola e a essência do trabalho docente que é sempre intencional. Portanto, Schön não apenas desvaloriza o conhecimento científico, mas desenvolve sua argumentação no sentido de fortalecer um outro tipo de conhecimento, uma epistemologia da prática (SOARES, 2008, p.111).

A rápida incorporação e consolidação da tendência que propõe a formação do professor reflexivo, fundamentada na epistemologia da prática, pode ser uma aparente dificuldade dos professores em estabelecerem uma relação entre a teoria e a prática. Detendo-se ao saber tácito, os professores podem não visualizar a utilidade do saber científico durante a execução de sua ação didática, no entanto, tais saberes são indissociáveis. A reflexão na prática parece ser mais fácil, do que uma reflexão filosófica, poderia promover a elevação cultural de professores e alunos. A reflexão na prática é incapaz de ultrapassar os muros da escola, detendo-se ao cotidiano imediato.

A tendência atual, da epistemologia da prática, vem descaracterizando o ato educativo, atividade própria do professor, assim como, promovendo a desvalorização do saber científico. Cada vez mais se segue a idéia de que os indivíduos precisam aprender a aprender, nesse contexto, o professor passa a ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem. O que retira de sua formação a necessidade de um aprofundamento teórico, pois a ele caberá não mais a tarefa de proporcionar a transmissão/assimilação de conhecimentos, mas sim de promover situações de aprendizagem.

Tais situações de aprendizagem devem proporcionar que os indivíduos (alunos) desenvolvam sua autonomia para poderem *aprender a aprender* sozinhos. Essa autonomia deve ser estimulada desde a primeira infância, e responde as necessidades de uma sociedade cada vez mais informatizada e que precisaria de indivíduos capazes de responder prontamente ao advento de novas tecnologias. Em um documento oficial o MEC (1996) propunha que, para desenvolver essa autonomia nos alunos, os currículos escolares deveriam seguir alguns parâmetros, tal documento recebeu a

³ O livro de Schön que lança a idéia de formar um profissional reflexivo foi publicado pela primeira vez em 1983 com o título original em inglês...*The Reflective Practitioner, how professionals think in action...*, pela editora *Basik Books*. Neste livro, ao qual tivemos acesso à edição em espanhol (SCHÖN, 1998), o autor não fala especificamente sobre professores, mas sobre engenheiros, médicos, administradores...(SOARES, 2008, p. 106).

denominação de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Nesse documento, as escolas deveriam promover o desenvolvimento de algumas habilidades nos alunos, preparando-os para a sociedade cada vez mais mutável. MELLO (2004), justifica a mudança na forma como os professores precisam ser formados devido às mudanças na educação básica.

As diretrizes curriculares constantes na LDB e das normas que a regulamentam dão maior ênfase a competências do que a disciplinas, abrindo com isso amplas possibilidades de organização interdisciplinar, de definição de conteúdos transversalizados que não correspondem a disciplinas tradicionais, de realização de projetos de ensino (...) (MELLO, 2004, p. 75).

Nessa perspectiva a formação de professores deveria ser capaz de desenvolver habilidades e competências, o que pode ser entendido como uma descaracterização dos conhecimentos científicos. Ao professor caberia o papel de promover os meios para que os indivíduos desenvolvessem o seu aprendizado. Tendência essa, claramente construtivista, onde os métodos são privilegiados em detrimento do conhecimento científico.

Ao defender que aprender sozinho é mais importante e válido do que aprender a partir da mediação de outrem, desvaloriza-se o papel mediador do professor e nega-se a função da escola de ensinar, como transmissora de conhecimentos. Ao priorizar o método em detrimento do conhecimento, se dicotomiza a relação indissociável conteúdo/forma, priorizando o como aprender, em detrimento do que aprender e por que aprender. Há uma supervalorização do método – compreendido como procedimento – de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto. Ao defender que os interesses (motivação) do aluno devem direcionar o processo educativo, mais uma vez se relega a um segundo plano o trabalho do professor, pois, é o aluno quem decide o que, quando e de que forma aprender. Corre-se o risco de limitar a prática pedagógica aos estreitos limites do cotidiano imediato dos alunos, restringindo a possibilidade de sua elevação cultural. Ao relacionar de forma estrita a educação à idéia de uma sociedade em constante transformação, alunos e professores passam a estar subsumidos a um constante processo de adaptação ao novo, processo este, marcado pela ênfase no relativismo, no pragmatismo e na negação de um conhecimento universal. Neste caso, aprender a aprender é sinônimo de aprender a se ajustar, aprender a se conformar (SOARES, 2008, p. 117).

Ao que parece estamos revivendo uma tendência pedagógica já vivenciada no Brasil – o escolanovismo – que nos anos 30 teve forte influência na escola e nos cursos de formação de professores. Embora com uma roupagem nova, o escolanovismo parece estar novamente presente como sendo o atual pressuposto teórico/metodológico que norteia a educação brasileira, compreendendo também os cursos de formação de professores.

Tal concepção teórica/metodológica enfatiza os meios, o como ensinar, e descaracteriza o que ensinar. Tomando a epistemologia da prática como sendo a base da formação docente, justifica-se que na atualidade, os cursos de formação sejam

organizados de forma aligeirada, tendo em vista que estes não precisam deter-se em discussões teóricas, mas em apenas dar rudimentos de fundamentos de psicologia educacional, biologia educacional, história da educação, filosofia e sociologia, disciplinas que deveriam promover o debate acerca da constituição da sociedade e de suas bases produtivas. Ao negar tais conhecimentos durante o processo formativo, os professores serão incapazes de interferir e mediar os conhecimentos de forma que estes promovam a elevação cultural de seus alunos.

O retorno dos ideais escolanovistas estaria em acordo com as recentes mudanças ocorridas no mercado de trabalho, SOARES (2008, p. 119) estabelece tal relação com a necessidade de termos indivíduos adaptáveis, capazes desenvolver competências. Esta demanda teria provocado um retorno dos ideais escolanovistas, adaptados ao cenário contemporâneo, principalmente no discurso do aprender a aprender que delega ao indivíduo a responsabilidade pela sua constante capacitação.

Assim como aos trabalhadores, a exigência de desenvolver competências também pode ser observada na formação de professores. Essa tendência tem a ver com as reformas realizadas no campo educacional na década de 90. E, parece nortear a estrutura organizacional dos cursos de formação e de capacitação de professores a partir de então, a busca pela formação de professores competentes. No entanto, tal competência nada, ou pouco tem a ver com a capacidade de utilizar o conhecimento científico/elaborado como possibilidade de melhoria da ação didática, e sim com a competência em lidar com as situações do cotidiano, transformando o fazer docente em um fazer prático, utilitário.

A tendência atual para a formação de professores das séries iniciais no Brasil, parece estar seguindo na direção e em conformação com o modo de produção capitalista. Seguindo a lógica do desenvolvimento das competências, os cursos de formação detêm sua aplicação teórica/metodológica na exacerbação da prática. Desconsiderando que o trabalho docente é, por natureza, um trabalho permeado pelos saberes científicos e culturais, e que a responsabilidade do professor não é apenas com a aplicação prática dos conhecimentos, mas com a transmissão/assimilação destes conhecimentos.

No entanto, ao mesmo tempo em que se delega ao professor a responsabilidade pelo aparente fracasso da escola pública, retira-se dele a possibilidade de obter uma formação sólida, com bases em pressupostos teóricos

capazes de promover a melhoria de sua prática educativa. Os investimentos financeiros se intensificaram na qualificação em serviço, em geral cursos descolados com a prática social. O que para SOARES (2008, p. 140) vai à contramão da melhoria da qualidade de ensino.

Por fim, ressaltamos que na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemonico de sociedade.

CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL FAZEM ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E SUA AÇÃO DIDÁTICA.

A intenção dessa pesquisa foi averiguar qual a avaliação que os professores das séries iniciais do ensino fundamental fazem acerca da relação entre formação inicial e sua ação didática. Busca-se assim identificar, segundo o olhar dos professores, quais seriam as principais lacunas teórico/metodológicas que sua formação inicial poderia ter deixado, e, de que forma os professores buscam a superação dessas lacunas durante o exercício de sua profissão.

3.1 Considerações metodológicas.

Para a coleta dos dados pertinentes para a realização dessa pesquisa, foram entrevistados professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, esses professores estão inseridos em uma rede pública de ensino. A composição da amostra foi intencional, compreendendo as diferentes possibilidades de adquirir a habilitação para o exercício do magistério das séries iniciais. Sendo assim, para a posterior análise dos dados, foi necessário entrevistar professores com diferentes formações iniciais, obtidas em diferentes momentos históricos e instituições de ensino, para tanto, fez-se necessário dividir a amostra, contemplando professores com formação anterior aos anos 80 e posterior aos anos 90, considerando as concepções de educação marcantes nas duas décadas citadas e suas implicações para a política de formação de professores.

Além da delimitação temporal, fez-se necessário delimitar a forma como os cursos de formação inicial estão sendo organizados: se esses foram realizados durante o período noturno ou diurno, de maneira regular ou a distância. Tal delimitação poderia fornecer dados que pudessem ser comparados, estabelecendo as possíveis diferenças de concepção teórico/metodológicas de professores que realizaram a sua formação em diferentes modalidades. Estabelecendo possíveis relações acerca da implicação que tal formação possa representar para a ação didática dos professores, além de tentar identificar qual seria a concepção teórico/metodológica que teria fundamentado tal curso.

Dessa forma, de maneira geral, a amostra foi composta de acordo com os seguintes critérios:

I - Formação Inicial adquirida em nível médio - Habilitação em Magistério.

II - Formação Inicial adquirida em nível superior - Habilitação em Pedagogia.

III - Formação inicial adquirida em nível superior - Habilitação em Licenciatura.

O quadro abaixo demonstra quais foram as possíveis combinações dos critérios acima, e que compuseram a amostra:

Código de identificação do professor	Combinações possíveis para a formação inicial: NM - HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO NS - HABILITAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR
P.1	Formação em NM (posterior 90 - diurno, regular). Formação em NS (posterior anos 90 - noturno, a distância, pedagogia)
P.2	Formação em NM (anterior anos 80 - diurno, regular, semipresencial).
P.3	Formação em NM (anterior anos 80 - noturno, regular). Formação em NS (anterior anos 80 - noturno, regular, licenciatura).
P.4	Formação em NM (posterior 90 - diurno, regular). Formação em NS (posterior anos 90 - noturno, a distância, pedagogia)
P.5	Formação em NM (posterior 90 - noturno, regular).
P.6	Formação em NM (posterior 90 - diurno, regular). Formação em NS (posterior anos 90 - noturno, regular, licenciatura)
P.7	Formação em NM (posterior 90 - diurno, regular). Formação em NS (posterior anos 90 - noturno, regular, pedagogia)
P.8	Formação em NM (anterior anos 80 - diurno, regular) Formação em NS (posterior anos 90 - noturno, a distância, pedagogia)
P.9	Formação em NM (posterior 90 - noturno, a distância) Formação em NS (posterior anos 90 - noturno, a distância, pedagogia)

P.10	Formação em NM (anterior anos 80 - diurno, regular) Formação em NS (anterior anos 80 - diurno, regular, pedagogia)
P.11	Formação em NS (posterior anos 90 - noturno, regular, pedagogia)
P.12	Formação em NM (anterior anos 80 - diurno, regular) Formação em NS (posterior anos 90 - diurno, regular, licenciatura)

Para uma melhor compreensão e análise dos dados coletados, o roteiro de entrevistas foi dividido em três sub-temas, sendo esses: Formação Inicial, Compreensão de Prática Educativa e Saberes Privilegiados em sua formação, Relação teoria/prática existentes ou não na formação inicial ou continuada dos entrevistados.

Tabela 01 - Formação Inicial

Objetivo da questão:	Questão elaborada:
Descobrir qual foi o ano e a instituição que o entrevistado realizou a sua formação.	<ul style="list-style-type: none"> • Em qual instituição foi realizada a sua formação inicial? Em que ano você conclui sua formação? • Há quanto tempo você trabalhava como professor?
Visualizar sob quais condições materiais e, até mesmo pessoais, que os professores realizaram a sua formação. Possivelmente, essa informação irá indicar a que classe social, e quais os fatores socioeconômicos influenciam na escolha da profissão docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizou o seu curso de formação durante o período noturno ou diurno? Por quê? Durante a realização de seu curso você já trabalhava? • Você é casado ou tem filhos? Já era casado durante a sua formação?

Tabela 02 - Compreensão de Prática Educativa e Saberes Privilegiados em sua formação:

Objetivo da questão:	Questão elaborada:
Entender que tipo de conhecimento os professores julgam importantes para a sua ação didática.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais foram os conhecimentos mais privilegiados em sua formação inicial?
Identificar que concepção de prática educativa os professores possuem. Se eles identificam o aprofundamento teórico como ferramenta que pode auxiliá-lo na sua prática educativa, ou se privilegiam apenas os conhecimentos práticos.	<ul style="list-style-type: none"> • O que você compreende por ação didática? • Que tipo de conhecimentos você acredita que lhe são úteis para realizar a sua prática docente? Você adquiriu esses conhecimentos em sua formação inicial?

Tabela 03 - Relação teoria/prática existentes ou não na formação inicial ou continuada.

Objetivo da questão:	Questão elaborada:
Descobrir se, durante a formação inicial, o professor teve a oportunidade de optar por uma linha teórica que fundamente a sua prática.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a sua formação inicial, você acredita ter tido a oportunidade de optar por determinado autor ou teoria específica? Pode citar qual? • De que maneira essa teoria auxilia na sua ação docente?

<p>Verificar se os professores recorrem à teoria quando sentem alguma dificuldade em sala de aula. Se o entrevistado responder que busca apenas recursos práticos, questioná-los sobre a utilização do aprofundamento teórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descreva quais são as principais dificuldades que você enfrenta em sua atuação docente, com relação aos conteúdos ou métodos de ensino. • Tem acesso a consulta de literatura específica de sua área? Quais são os meios utilizados para isso? Com que frequência você lê esse tipo de publicação?
<p>Identificar quais são os cursos de formação continuada que os professores participam, bem como qual é o acesso que eles têm a qualificação, a fim de estabelecer uma relação entre os cursos de formação continuada, e a utilização de seus conteúdos metodológicos na prática educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Com que frequência você realiza cursos de aperfeiçoamento? Esses cursos são oferecidos pela instituição na qual trabalha? Procura cursos em outros locais? Que “tipos” de cursos procura participar? (Aponte os conteúdos privilegiados). • Quais cursos que você participou que contribuíram para a melhoria de sua ação docente?

3.2 - Formação Inicial:

A análise dos dados relativos a esse item - Formação Inicial - tem o intento de explicar sob que forma os professores que compuseram a amostra adquiriram a sua formação profissional, sendo essa formação em nível médio ou em nível superior. Vale lembrar que a composição da amostra é pequena, portanto, a análise dos dados ficará

restrita ao universo que foi investigado, doze professores de uma escola pública. Cabe a esse item também, a indicação das condições socioeconômicas dos professores durante a realização de sua formação, e, se eles acreditam que de alguma forma o fato de terem de trabalhar interferiu na aquisição dos conhecimentos durante a sua formação.

Os dados que serão apresentados a seguir, dentro da limitação da amostra, podem indicar que, em geral, os professores já ingressaram na profissão logo após o término do ensino médio e adquiriram sua formação em nível superior em cursos de curta duração, normalmente nos cursos de Normal Superiores, ou em cursos noturnos. Há autores como ALBERTI (2008), FREITAS (2002), BELLONI (2002) e SILVA Jr. (2003), que discutem a crescente demanda gerada aos cursos de formação em nível superior sob a modalidade a distância. Demonstrando de que forma tais cursos estariam interferindo na relação teórico/prática, uma vez que a tendência de tais cursos é o privilégio da epistemologia da prática, conforme discutido brevemente no capítulo 2 desse trabalho, tendo em vista a sua forma de organização. No entanto, o que pode ser percebido é que, mesmo os professores que realizaram a sua formação em cursos regulares e presenciais demonstram dar relevância maior à prática. Na amostra investigada 5 professores realizaram a sua formação na modalidade a distância, uma professora indicou que realizou o seu curso de magistério nível médio de forma semipresencial, sendo que assistia as aulas duas vezes por semana e que durante os outros dias tinha trabalhos a realizar, esses eram computados na carga horária total do curso.

O que pode ser averiguado, durante as entrevistas e posterior análise dos dados é que quase todos os professores entrevistados (11), possuem magistério em nível médio como formação inicial, e, que durante o exercício de sua profissão adquiriram a habilitação em nível superior, sendo assim, apenas um professor relatou que não trabalhava durante a sua formação nesse nível de ensino. Poucos professores ainda não têm a habilitação em nível superior (2), e um professor possui apenas o curso de Pedagogia, sem a habilitação no curso de magistério. Dos professores que possuem a habilitação em nível superior (10), quase que a totalidade, adquiriu essa habilitação durante o período noturno (8), e alguns relataram que realizaram tal formação porque precisavam do diploma. Mesmo os que ainda não possuem o diploma em nível superior, estão freqüentando cursos na modalidade a distância, o curso de Pedagogia.

A política educacional brasileira dos anos 90, intensificou-se sobre a qualificação dos profissionais da educação, sendo esta a formação inicial ou continuada. Essa demanda pode ter gerado um aumento das instituições privadas, que oferecem cursos de formação em Normal Superiores, ou que posteriormente receberam o nome de cursos de Pedagogia. Tendo em vista que, na amostra investigada, apenas duas professoras realizaram a formação superior em instituições públicas de forma regular, as demais adquiriram sua formação em instituições privadas, sendo essa regular ou a distância, dessa forma, percebe-se que o setor privado vem sendo a principal opção para a obtenção dos certificados em nível superior, dado esse relativo ao universo investigado nessa pesquisa. Em contrapartida, os cursos de habilitação em magistério em nível médio foram, em sua maioria, adquiridos em instituições públicas.

O crescimento das instituições privadas pode estar associado às políticas educacionais dos anos 90, o que pode ter gerado a necessidade dos professores buscarem a sua qualificação em nível superior, como relata a professora P.9:

Quando fiz o concurso e comecei a trabalhar como professora e logo precisei fazer um curso superior, fiz a distância, precisava da certificação, e não pude fazer em uma instituição regular.

As políticas para a qualificação profissional pós 90 detiveram seus esforços na formação em serviço, ou na formação continuada. A educação a distância se apresentou como uma possibilidade para a obtenção da certificação em nível superior, sobretudo aos professores que já estavam inseridos nas redes de ensino. Essa opção, ao que parece, justifica-se, em partes, às facilidades em frequentar o curso, dado seus horários serem mais flexíveis do que nas instituições regulares.

A aprovação da LDB 9.394/96 intensificou a busca pela formação dos professores das séries iniciais e da educação infantil em nível superior, segundo FREITAS (2002), ouve um notório aumento das IES que propunham uma “certificação” de maneira aligeirada. O aumento das IES pode ser percebido como decorrência das políticas públicas de reforma do ensino superior. Ainda de acordo com FREITAS (2002), muitas redes de ensino público firmaram parcerias com IES a fim de qualificar seus professores.

Todo esse processo tem se configurado com o precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço de imensa maioria dos professores passa a ser vista como

lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O "aligeiramento" da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB (FREITAS, 2002, p.149).

Essa demanda gerou imensa possibilidade de formulações de cursos de formação de professores, correspondendo ao que denomina BELLONI (2002), como uma grande oportunidade de negócio para empresas privadas que *vendem* pacotes educativos.

Grandes empresas transnacionais tendem a ampliar suas atividades tentando acapar todos os setores deste mercado florescente que pode ser definido muito frouxamente como "educação latíssimo sensu", no qual se incluem produtos muito diversificados, que vão desde o entretenimento cultural e educativo (documentários, por exemplo) até cursos formais, oferecidos em vários suportes e modalidades, passando por artigos à *la carte*, que atendem a demandas sofisticadas, como o atendimento pedagógico oferecido a pais e professores pelo site **educação.com**, portal educativo muito sofisticado, do grupo francês Vivendi. Esta empresa, aliás, é um ótimo exemplo deste tipo de expansão típica do capitalismo desta passagem de século (BELLONI, 2002, p. 121).

A promulgação do Parecer nº 05/2005 pelo Conselho Nacional de Educação, que propôs a equivalência dos cursos de Normal Superiores a cursos de Pedagogia, desde que estes ampliassem a sua carga horária, pode ter corroborado com a ampliação da demanda por tais cursos em detrimento dos cursos regulares. Importa considerar que a ampliação dos cursos a distância pode ter relação com a necessidade de uma rápida inserção profissional por parte dos professores, fato esse que pode ser constatado com a análise dos dados, uma vez que, seis (6) professores já realizavam estágios remunerados em instituições públicas ou privadas quando realizaram sua formação em nível médio. Outra justificativa levantada pelos professores que compuseram a amostra à buscarem sua formação em instituições a distância, é o fato desses cursos oferecerem facilidade na frequência, uma vez que, a maioria dos entrevistados afirmou ser casado ou ter filhos durante a realização de seus cursos de formação, embora apenas uma professora tenha admitido que ter filhos prejudicou a sua formação (P. 8).

Mesmo antes da década de 90, é possível vislumbrar tentativas do Estado em investimento em formação e qualificação docentes, sobretudo daqueles que se encontravam em locais distantes dos grandes centros urbanos que possuíam Faculdade e Universidades. Como exemplo, temos o relato da professora P. 2 que atuava no

magistério sem a formação em nível médio, e que a recebeu durante a sua atuação profissional:

(...) era uma formação que o Governo do Estado ofereceu para os professores de primeira à quarta série, pelo colégio Lysimaco Ferreira da Costa, em Tomasina (PR). As aulas eram oferecidas duas vezes por semana o dia todo, onde os professores da Universidade Federal do Paraná davam aulas e deixavam trabalhos para serem realizados.

Terminei em 1990, já trabalhava como professora, porque tinha um sonho em ser professora. (...) fiz o ginásio de quinta a oitava série e comecei a trabalhar como professora no curso do Mobral. Fiz um teste seletivo e fui dar aulas nas séries iniciais, já trabalho como professora há 25 anos.

Ao que parece, o advento de novas tecnologias de informação causou um avanço em tais tentativas de qualificação em serviço, pois, ao invés de enviar profissionais até locais distantes para realizar cursos de formação, poder-se-ia realizar essa tarefa via satélite, ou por meio de DVDs.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação tem como intenção vencer as distâncias que separam professores e alunos. Simultaneamente, desenvolver projetos cada vez mais adaptados às formas individuais de aprendizagem, nos quais se atribui uma progressiva autonomia ao aluno, cobrando ao seu dispor um número relevante de recursos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (ALBERTI, 2008, p. 47).

Contudo, essa referida autora, chama a atenção a necessidade de se tomar cuidado com o intento formativo que se mascara por intermédio do advento de tais tecnologias. Cabe analisar a quais interesses tais cursos estariam subjulgados.

A educação a distância põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assitiu no país na segunda metade da década de 1990, especialmente as do Estado e as da educação. Em acréscimo, a mediação feita através do "barato e acessível sistema tecnológico", quando utilizado como instrumento dessa modalidade educacional, reduz as possibilidades dos sujeitos da prática educativa com foco no cognitivo de desenvolverem-na nas mesmas condições sociais. Torna as ações instrucionais a distância instrumentos para uma adaptação do sujeito a sua própria realidade, sem dar-lhe a oportunidade de formar-se para além dos "saberes" (do cognitivo), na troca que se estabelece na prática social no que se refere aos desejos, sentimentos e valores (SILVA Jr., 2003, p. 92).

Durante a composição da amostra, foi verificada a existência, dentro do universo investigado, de uma professora que realizou o seu curso de magistério e o curso de Pedagogia a distância (P. 9). Essa professora adquiriu a habilitação para o magistério em um curso pós-médio em uma instituição privada. Dessa forma, parece que os cursos de formação a distância representam uma realidade *formativa* cada vez mais presente

na escola pública brasileira, correspondendo, como já discutido no capítulo 2 desse trabalho, em um crescente aligeiramento da formação dos professores e de um esvaziamento teórico dos cursos de formação, podendo implicar na atuação didática dos professores.

A composição da amostra para a realização dessa pesquisa não foi somente baseada na formação na modalidade a distância, tendo em vista que o objetivo era realizar uma comparação entre os cursos regulares e presenciais, entre profissionais que possuem a Pedagogia e os que possuem a licenciatura; porém, tal reflexão fez-se necessária devido a constatação da influência que esses cursos têm sobre a formação dos professores, seja essa na formação inicial ou continuada, sobretudo em cursos de pós-graduação, e sua implicação na prática didática.

Ao que parece, tanto os professores que realizaram a sua formação inicial em instituições públicas ou privadas, sendo organizada na modalidade a distância ou regular, sofreram influência da epistemologia da prática. Outra tendência averiguada é a ampliação das IES que propõem uma formação em curto espaço de tempo, promovendo o aligeiramento da formação inicial dos professores da educação infantil e das séries iniciais.

3.3 - Compreensão de Prática Docente e Saberes Privilegiados na formação inicial.

Este item pretende fazer identificar qual é a compreensão que os professores que compuseram a amostra fazem acerca do que é prática docente. Cabe ressaltar que o entendimento da prática docente que orienta a presente pesquisa toma a relação teoria/prática como indissociável. Assim a pretensão nesse item é verificar se os professores possuem essa compreensão, se eles conseguem fazer ligação entre conhecimento científico/elaborado e a aplicação prática de tais conhecimento. Além de verificar se esses consideram ter adquirido tais conhecimento em sua formação inicial, ou se ocorreu durante o exercício de sua profissão, em cursos de capacitação em serviço. Importa lembrar tal análise fica restrita ao universo investigado nessa pesquisa: doze professores de uma escola pública.

As questões pertinentes a esse item serão analisadas com ajuda dos seguintes autores CANDAU (2001), KRAMER (1998), DUARTE (1998) e SAVIANI (1996); esses

autores consideram que a prática educativa é a interlocução da teoria e prática, compondo a ação didática.

Os dados que puderam ser levantados, com a primeira questão desse item é de que os professores, em sua maioria (11), afirmam que em seus cursos de formação inicial os conhecimentos privilegiados foram as didáticas e suas metodologias. Apenas o professor que não realizou o curso de magistério, respondeu que seu curso foi bastante teórico. O que pode ser verificado nos trechos a seguir:

No magistério foram as didáticas. O normal superior foi uma complementação do magistério (P. 1).

Na parte teórica eu tive uma professora que ensinava muito bem, e na parte prática aprendi muito com as professoras regentes durante os estágios, isso no curso do magistério. E na faculdade aprendi muito com as pesquisas que realizava para a entrega de trabalhos, e muito nos estágios que fiz na época (P. 3).

No magistério o que mais marcou foi a parte prática, como transformar os conhecimentos em prática, e no normal superior foi à parte de psicologia, mais teórico (P. 4).

Tudo que aprendi no magistério foi muito bom, principalmente os materiais pedagógicos que aprendi a confeccionar (P. 5).

No magistério foram as didáticas, que ensinaram como deveríamos nos comportar em sala de aula, como o ensinar, todas as disciplinas, na faculdade o que se destacou foi o estágio (P.6).

Ao que parece, dentro do universo investigado, existe ênfase na valorização dos estágios, e na diferenciação entre os cursos de magistério - que os professores consideram ser mais prático - e os cursos superiores, que os professores relataram ser mais teórico. Pode-se perceber que os professores que realizaram a sua formação em cursos Normal Superiores (Pedagogia) relataram ter ênfase em disciplinas como psicologia e metodologias.

Como já apresentado no capítulo 2, a tendência atual que orienta os cursos de formação no Brasil, tende a enfatizar os meios e as técnicas de ensino, essa tendência pode ser percebida no relato dos professores, que descreveram a ação didática como sendo o conjunto dos meios pelos quais se chega a um determinado fim, ou então:

Ação didática é como o professor dá sua aula, os meios e recursos que usa para transmitir determinado conteúdo (P. 5).

Para mim, ação didática é tudo aquilo que o professor realiza em sala de aula, ou seja, sua prática (P. 9).

Ação didática é a prática em sala de aula, aquilo que o professor realiza, como ele vai atingir os objetivos previstos em seu planejamento (P. 12).

A compreensão de que ação didática é apenas a prática cotidiana está presente no relato tanto de professores que realizaram a sua formação em cursos a distância,

quanto aqueles que realizaram em cursos regulares. O que pode indicar, dentro da amostra investigada, que a influência da epistemologia da prática está presente também nos cursos das Faculdades e Universidades regulares.

O uso da psicologia como base da formação docente influencia o próprio caminho que a didática percorreu historicamente, como estabelece CANDAU (2001). Para a referida autora, essa influência ganhou força no período de 40 e 60, quando se pretendia a negação da chamada escola tradicional. CANDAU (2001) ainda relaciona tal influência a uma valorização do escolanovismo.

(...) Afirma-se a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais das crianças; os princípios da atividade, de individualização, de liberdade, estão na base de toda a proposta didática; parte-se da importância da psicologia; afirma-se que “aprender fazendo” e “aprender a aprender”; enfatiza-se a atenção às diferenças individuais; estudam-se métodos e técnicas como “centros de interesse”, estudo dirigido, unidades didáticas, métodos de projetos, a técnica das fichas didáticas, o contrato de ensino, etc; promove-se visitas às “escolas experimentais”, seja no âmbito do ensino estatal ou privado (CANDAU, 2001, p. 17).

Ao que parece, os cursos de formação docente, sobretudo em nível médio - habilitação para o magistério - realizam exatamente esse tipo de formação, pois baseiam sua estrutura curricular nas técnicas de ensino, nos recursos pedagógicos, priorizando o como ensinar determinado conteúdo.

Na pesquisa realizada, buscou-se diferenciar os participantes de acordo com a década de conclusão de sua formação inicial: os que concluíram seus cursos antes dos anos 80 e posterior aos anos 90. Tal divisão se justificaria na medida em que é possível afirmar o predomínio de diferentes tendências do pensamento pedagógico de uma dessas décadas. Seria possível afirmar que na primeira delas havia forte influência do tecnicismo e na segunda um resgate do escolanovismo - sob nova roupagem -. No entanto, não se verificou significativa diferença entre as respostas dos dois grupos.

Mas a didática não pode ser entendida apenas como o simples ato de fazer, ao contrário, assim como afirma CANDAU (2001), a didática está impregnada de conhecimentos teóricos que devem ser articulados aos conhecimentos técnicos, assumindo uma dimensão técnica, humana e política. Dessa forma, a ação didática não pode ser apenas uma mera aplicação de meios e técnicas, ela corresponde a uma ação mediada por conhecimentos científicos, que para serem utilizados no cotidiano escolar, precisam ser planejados, sistematizados. Tal sistematização não pode ser realizada, tão somente, a partir da prática cotidiana, mas requer reflexão teórica.

Ao preparar a sua aula, o professor precisa além de dominar os conteúdos que vai ensinar, estar ciente do intento formativo que este conteúdo carrega, ou seja, de que forma tal conteúdo poderá promover a elevação cultural de seus alunos. Daí a necessidade de se defender que “o trabalho educativo, é, portanto, uma atividade intencional, dirigida por fins (DUARTE, 1998, p. 3)”.

Tal compreensão permite entender que a ação docente não pode ser entendida como apenas conhecimentos práticos utilizados durante uma aula. Os professores que compuseram a amostra consideram que a teoria é importante, no entanto, apenas uma professora relatou que faz uso dela quando busca auxílio em sua prática.

Alguma coisa sempre buscava na teoria aprendida no curso de magistério, voltava a ler para ver se poderia resolver os problemas da sala de aula (P. 2).

Os conhecimentos considerados importantes para a ação didática pelos professores que participaram da pesquisa são, em sua maioria, conhecimentos de bases prática ou se restringem aos conteúdos que devem ser ensinados. Alguns professores afirmam ter adquirido tais conhecimentos em cursos de formação inicial ou em cursos oferecidos pela rede de ensino e até mesmo na convivência com os colegas de trabalho. Os trechos abaixo selecionados ilustram isso:

(...) conhecimentos adquiridos em cursos, encontros e na troca de experiência com os colegas de trabalho, (...) sempre corri atrás e procurava me informar (...) (P. 3).

Todos os conhecimentos são úteis, (...) tem que ter um pouquinho de conhecimento de tudo, porque nas séries iniciais trabalhamos com diversas disciplinas.... Os conhecimentos teóricos estão inclusos nesses conhecimentos. Os conhecimentos foram adquiridos “no curso de magistério” (P. 1).

A vivência, as trocas de experiências com os colegas, (...) os conhecimentos adquiridos durante a formação ajudam, mas nem tudo, a realidade é bem fora do que é mostrado para gente, isso na parte prática (P.4).

Aprendo muito lendo, e nos cursos. Tudo para mim é novidade e, tenho muita vontade em aprender cada vez mais (P. 5).

Acredito que o professor precise saber em como dar uma boa aula, em como atingir seu aluno, para isso ele pode recorrer à teoria, ou aprender com quem tem mais experiência (P.9).

Os conhecimentos práticos respondem ao que o professor está esperando, embora a vivência cotidiana pareça exercer influência sobre atividade docente, os conhecimentos teóricos são vislumbrados como úteis. Mas o que poderiam ser considerados como conhecimentos úteis, indispensáveis à prática educativa? De que forma os cursos de formação de professores poderiam instrumentalizar os professores para o exercício de uma prática intencional de modo que promovesse a elevação

cultural de seus alunos? É claro que tais questionamentos não serão respondidos nesse trabalho, dado a sua limitação e a abrangência das questões. O que pode ser aventado é o que consideram os professores que compuseram a amostra e os autores que fundamentam teórica/filosoficamente esse trabalho.

Ao analisar os dados coletados, pode-se perceber que o conceito de conhecimento teórico referido pelos professores é aquele capaz de dar suporte para ministrar uma boa aula. Promovendo a obtenção dos objetivos. Dessa forma, os conhecimentos úteis, segundo os professores que participaram da amostra, seriam aqueles aplicáveis ao cotidiano escolar que fossem suficientes ao bom desempenho do professor e que pudessem prender a atenção dos alunos. SAVIANI (1996), descreve esse saber apenas como um dos cinco saberes que os professores deveriam apropriar-se durante a sua formação, esse saber para ele seria o domínio dos conteúdos, ou “saberes específicos (p. 149)”, que dizem respeito aos saberes científicos que compõem determinada disciplina.

Contudo, considerando que a educação é um processo intencional, e construído ao longo da história humana, somente de posse desse saber um professor não poderia ser capaz de promover o pleno desenvolvimento humano de seus alunos. Para SAVIANI (1996, p. 148 - 149), existem pelo menos mais quatro saberes que os professores precisam apropriar-se para exercer a profissão em prol da elevação cultural, são eles:

O saber atitudinal – essa categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos.

O saber crítico-contextual – trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para interagir a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quando possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo (...).

O saber pedagógico – aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ao campo educacional ou não.

O saber didático-curricular – sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer. Implica não apenas os procedimentos técnicos-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e no tempo pedagógico, visando à atingir objetivos intencionalmente formulados.

SAVIANI (1996), ressalta que tais saberes não podem ser vislumbrados separadamente, pois se interpenetram, e que se sistematizam na prática educativa. Dessa forma, um curso de formação de professores não pode considerar apenas um saber como sendo o todo, o saber prático faz parte do trabalho docente, no entanto, ele inexistente sem o saber teórico.

Para KRAMER (1998), a ação didática é permeada por conhecimentos científicos e culturais que representam o fazer pedagógico. Em outras palavras, a função do professor é assegurar os meios para que seus alunos apropriem-se desses conhecimentos. Ainda segundo KRAMER (1998), a escola precisa garantir a reapropriação dos conhecimentos, uma vez que parece estar perdida com tantos *assuntos* que tiram dela a sua especificidade. Isso poderia explicar porque professores têm dificuldade em explicar quais conhecimentos julgam serem úteis para a sua ação didática, detendo-se aqueles relativos aos métodos de ensino.

Os métodos de ensino são importantes, pois eles irão determinar como os conhecimentos serão transmitidos aos alunos, por isso não podem ser ignorados e tampouco relevados à segundo plano. Porém, importa considerar que para a transmissão dos conhecimentos os professores precisam entender que ação docente não é só a elaboração de planos que visem atingir determinado conteúdo, mas é um processo, contínuo e elaborado, portanto, planejado em longo prazo.

Mais do que método de ensino ou modelo de proposta curricular, importa o conhecimento; meus alunos e minhas alunas sabem que não defendo um método de alfabetização, por exemplo. E penso que, cada vez mais, temos confundindo processo de aprender com formas ou métodos de ensinar. Reduzir um ao outro significa reduzir a aquisição do conhecimento à esfera psicológica ou à esfera sociológica. No entanto, a polêmica teórica e a convivência de modelos pedagógicos distintos são indícios, ao meu ver, de caminhos mais democráticos, menos autoritários na produção acadêmica e na prática das políticas educacionais. A busca de unanimidade de métodos e de hegemonia teórica parece-me autoritária. A prática pedagógica, como prática social que é, concretiza-se de modo contraditório e dinâmico; só artificialmente podemos separar conteúdo e método, processo de aprender de método de ensinar, construção do conhecimento de aquisição de informações. Na prática pedagógica, esses pólos são indissociáveis, são dicotômicos (KRAMER, 1998, p. 17).

A tendência atual que a formação de professores vem adotando, implica na perda e no esvaziamento desses conhecimentos, pois os considera no plano utilitário. Para

DUARTE (1998), o ato educativo torna-se negativo quando desconsidera que a educação é intencional e quando segue os ideais escolanovistas, por centrarem o processo de ensino, não nos conhecimentos, mas no aluno, naquilo que ele estiver disposto em aprender.

3.4 – Relação teoria/prática existente ou não na formação inicial ou continuada.

A análise dos dados relativos a este item pretende esboçar de que forma os professores dizem estabelecer a relação teoria/prática durante a sua ação docente. Em verdade, buscou-se verificar qual é a relevância que a relação teórico/prática teve ao longo da formação inicial e continuada do professores que compuseram a amostra. Além de verificar se os professores consideram que os cursos de formação continuada sejam esses oferecidos pela rede de ensino ou por outras instituições, contribuem para a melhoria de sua ação docente. Bem como, qual é a frequência com que os professores realizam leituras específicas para a atualização.

Ao levantar dados relativos às dificuldades teórico/metodológicas que os professores que participaram da amostra relataram, poder-se-ia verificar qual relevância a teoria aprendida nos cursos de formação teria na prática didática desses professores, uma vez que, o intento desse estudo é demonstrar se os cursos de formação inicial ou continuada são capazes de facilitar a ação didática, ou se os professores buscam outros recursos para sanar as suas dificuldades. E, talvez apontar qual seria a melhor maneira de propor a formação continuada, dentro do que os professores consideram adequado para a melhoria de sua ação didática. Os autores utilizados para a análise desse item são SOARES (2008), MORAES (2004), SAVIANI (2007), SCHIEMIED-KOWARZIK (1983) e KUENZER (2002).

Dos professores que participaram da composição dessa amostra, oito (8), dos doze (12) responderam não terem optado por uma teoria específica durante a sua formação inicial. Segundo esses professores, eles tiveram um apanhado geral dos autores que fundamentam as ciências da educação. Veja-se o teor dos relatos:

No curso de magistério não, teve apenas a base. Não optando por nenhum autor específico (P.1). Vi vários autores entre eles Paulo Freire foi o que mais marcou, mas não sigo nenhuma teoria específica (P.5).

Vi um pouquinho de cada um. Mas vou ser sincera: na faculdade foram muito poucos. As teorias às vezes ajudam servem para dar uma clareada, mas o dia a dia é que vem nortear meu trabalho (P.6).

Os conhecimentos que auxiliam a prática docente é o saber-fazer, é a prática. Mas não fazer por fazer, é preciso pensar no que se está fazendo. O magistério me ajudou mais com a parte prática e a pedagogia na federal, me deu suporte teórico. Mas em questão de prática docente é o magistério (P.7).

Não tive aprofundamento teórico no magistério, os professores deram aulas muito superficiais e no curso normal superior eu apenas tive algumas aulas sobre as teorias de aprendizagem (P.8). A teoria de Piaget me ajuda em entender os estágios de aprendizagem das crianças, mas nem sempre dá certo, por isso não sigo uma teoria específica (P. 10).

A teoria marxista sempre esteve presente em minha formação, mas vi alguma coisa de Paulo Freire, além dos filósofos e psicólogos, biólogos, todos que estudam ou escrevem alguma coisa sobre educação de crianças. Mas não tive a oportunidade de definir uma teoria específica. Por opção pessoal acredito que o marxismo é mais para uma reflexão do que para uma opção teórica de ensino (P.11).

Não tive a oportunidade de optar por nenhum autor. Vi as teorias de um modo geral, e nos detínhamos na elaboração dos planos de aula. Na faculdade são autores mais específicos sem muita ênfase nas didáticas (P.12).

Quatro (4) professores responderam terem feito a opção teórica durante a sua formação, esses citaram os seguintes autores: PAULO FREIRE (1), PIAGET (1) e VIGOSTISKY (2). Esses professores consideram que a teoria tem relação com sua ação didática.

A teoria de Paulo Freire. O município seguia essa teoria e o curso de magistério se inseriu na linha que já era trabalhada (P.2).

Ouvi falar bastante no Vigostisky, tanto no magistério como no curso de normal superior. (...) a teoria ajuda um pouco na prática docente (P.4).

Tive a oportunidade de aprofundar-se em um autor "Piaget que me ajuda a entender como a criança aprende, mais precisamente os estágios de desenvolvimento da criança (P.3).

Eu me identifico muito com a teoria de Vigostisky, é que mais me ajuda na sala de aula, pois entendo que a criança aprende com o meio. A teoria de Freinet também é interessante (P.9).

Entre os professores que relataram não terem a oportunidade de optar por teoria específica durante a sua formação inicial, destaca-se, de uma maneira geral, o entendimento de que a teoria auxilia na ação didática, porém, é no cotidiano que se adquire os conhecimentos para o exercício da prática pedagógica. Sendo assim, dentro do universo pesquisado, fica evidente qual é a relevância delegada à teoria e qual é delegada à prática. Mais do que considerar que a teoria faz parte do cotidiano escolar, parece que a maioria dos professores, que compuseram a amostra, não conseguem percebê-la como categoria que fundamente a prática educativa.

Por prática designa-se originalmente toda a atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. E, justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a constitua e dirija (SCHIEMED-KOWARZIK, 1983, p. 20).

Dessa forma – teoria e prática – não podem ser consideradas como coisas distintas. Tal consideração pode estar associada ao esvaziamento teórico, pelo qual os

cursos de formação vem sofrendo, dado esse demonstrado no capítulo 2 desse trabalho.

Essas teorias às vezes ajudam positivamente, mas às vezes nos frustram, porque na prática não é como aprendemos nos livros (P.7).

Essa compreensão – de que na teoria é uma coisa, e na prática é outra – reduz os conhecimentos teórico/filosóficos, que deveriam fundamentar a ação didática, apenas a um amontoado de teorias que, na prática não serviriam para nada, como se os cursos de formação não compreendessem o que os professores precisariam para a sua prática docente. Contudo, tal afirmação não pode ser considerada verdadeira, pois a teoria corresponde aos conhecimentos científico/alaborado/acadêmico que são fruto da própria história humana, e, que sem esses conhecimentos o fazer pedagógico não teria razão de ser, pois ficaria restrito ao empirismo.

Tal compreensão pode estar relacionada a crescente desvalorização do saber teórico e da valorização da epistemologia da prática, implicada nas atuais políticas educacionais que pretendem a retirada dos cursos de formação de professores das Universidades. Para SAVIANI (2007), a proposição da reformulação dos cursos de Pedagogia, e a pretensão de retirar de sua formação do pedagogo pleno, promoveu um retrocesso na formação de professores no Brasil, pois desvincula o saber científico da ação didática.

A reflexão teórica, acerca dos pressupostos filosóficos/científicos que fundamentam as ciências, a língua, a matemática, a história, a geografia, as artes, parece que não está presente nos cursos de formação inicial, pelo menos, não no universo pesquisado. Ao que parece, tanto professores que realizaram a sua formação em cursos presenciais ou em cursos a distância, não conseguem relacionar as duas categorias – teoria e prática – que na verdade correspondem a uma só, compreendendo a *práxis educativa*. Mesmo os que consideram que a teoria é relevante para a sua prática educativa, não a relacionam diretamente com as escolares ou com os conteúdos que compõem o currículo escolar, nem tampouco com as metodologias utilizadas em sala de aula. O que poderia explicar o fato da maioria dos professores que compuseram a amostra enfatizarem a *prática* como fator fundamental que orienta a sua ação didática.

A crescente valorização da epistemologia da prática, cada vez mais presente nas publicações científicas como demonstra SOARES (2008), delega ao professor uma

falsa verdade de que ele precisa *aprender fazendo*, observando seus colegas, ou experimentando meios e técnicas de ensino durante a prática pedagógica. Essa percepção pode ser entendida como a atual tendência que seguem os cursos de formação inicial ou continuada, tendo em vista que os professores que compuseram a amostra, os doze (12), consideram que os melhores cursos são aqueles que lhes dão “dicas” práticas para serem utilizadas no dia-a-dia. Além disso, não conseguiram lembrar de uma teoria que teria fundamentado os cursos de formação continuada que eles freqüentaram.

Valoriza-se, neste caso, o modo como as coisas são ditas ou experienciadas e não um conhecimento objetivo, complexo, reflexivo – no sentido não ressignificado do termo – da experiência docente. Tende-se a plasmar o processo cognitivo no interior dos limites que se defendem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca a eficácia na manipulação do tópico (MORAES, 2004, p. 9).

A exacerbação da prática, como sendo a base da ação didática, corresponde a uma compreensão de que os conhecimentos são pragmáticos, descolados da prática social. A relevância do conhecimento, seguindo essa lógica, é aquela vislumbrada ao campo da utilização imediata. Ao que parece, servindo aos pressupostos do mercado de trabalho, que prevê uma formação aligeirada, levando os trabalhadores a pensar que precisam estar preparados para se adaptar as mudanças ocorridas nos modos de produção.

Dessa forma, existe uma tendência em confundir: qualificação com certificação, tendo em vista que os certificados para o exercício profissional podem ser adquiridos por meio de cursos on-line, sejam esses de formação continuada ou até mesmo em cursos de pós-graduação. Importa lembrar que a análise fica restrita ao universo pesquisado e aos autores que fundamentam esse estudo.

O empobrecimento teórico da formação dos professores corresponde, como nos chama a atenção SOARES (2008), ao crescente relativismo do saber teórico, delegando a ele, pouca, ou nenhuma importância. Ou ainda, correspondendo apenas a um bloco de conteúdos que fazem parte da formação dos professores.

Entre essas questões destacamos o advento do relativismo e do ceticismo epistemológicos, do pragmatismo e do instrumentalismo, este último entendido como uma forma de manipulação do real, de gerenciamento do existente, o que se reflete no entendimento, ao que parece hegemônico na literatura especializada e nas práticas docentes no país, do trabalho docente calcado na lógica da adaptação ao cotidiano imediato, às demandas do dia-a-dia. O trabalho docente reduzido a um praticismo utilitarista e sua formação limitada às trocas de experiência, às narrativas de vida dos

professores, secundarizando sobremaneira, a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, a respeito de seu saber-fazer (SOARES, 2008, p.97-98).

O recuo da teoria e o fortalecimento dos ideais que compreendem que a prática cotidiana pode, por ela só, dar conta do fazer pedagógico, pode implicar na falta do estabelecimento de relação entre teoria e prática, relegando a teoria à uma categoria menor, quando deveria ser considerada juntamente com a prática, pois, sem a teoria a prática não tem sentido, e sem a prática a teoria não teria razão de ser.

Consideramos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente esse entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende da prática (SAVIANI, 2007, p. 108).

Essa desvinculação entre teoria e prática está, muito provavelmente, presente também nos cursos de formação continuada. A análise dos dados demonstrou que os professores realizam cursos de formação oferecidos pela instituição na qual trabalham, assim como procuram publicações científicas relacionadas a sua área de atuação, muito embora, poucos consigam lembrar do conteúdo teórico que teriam sido trabalhados nesses cursos, e os que conseguiram lembrar, indicaram como importante os cursos que lhes deram “dicas” práticas.

É comum ouvir observações relativas ao grande número de cursos, reciclagens e treinamentos que têm sido realizados para pedagogos e professores nas últimas décadas, sem que se tenham verificado mudanças significativas na práxis pedagógica. Diga-se de passagem, que esse tem sido o argumento presente no discurso oficial para substituir os clássicos cursos por estratégias aligeiradas e centradas em categorias como comportamentos, auto-estima, qualidade de vida entre outras (...) (KUENZER, 2002, p. 70).

Ainda segundo KUENZER (2002), tais cursos estariam sendo organizados de forma fragmentada, impossibilitando o avanço pedagógico. Outro fator que prejudica a eficácia dos cursos oferecidos pela instituição mantenedora é a retirada do professor da escola.

Essas experiências têm mostrado que os professores e pedagogos, quando tirados do espaço escolar para fazer cursos por área disciplinar ou por temática, como gestão, projeto político-pedagógico, financiamento, etc., voltam para seu trabalho sem a preocupação ou mesmo sem a possibilidade concreta de intervenção para além de sua própria prática, o que acontece geralmente, até por efeito da inércia e da desmotivação. Um professor de matemática, por exemplo, faz um curso e retorna à escola como professor de matemática, com essa exclusiva preocupação; ele não passa a se sentir professor da escola, onde ensina matemática, que é apenas uma dimensão do projeto político-pedagógico escolar (KUENZER, 2002, p. 71).

Dessa forma, apenas o oferecimento de cursos de formação continuada não poderá dar conta da melhoria do trabalho docente, nem tampouco suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Pelo contrário, tais cursos apenas reforçam a falsa idéia de que a qualidade do trabalho docente pode ser melhorada com a aplicação prática dos conhecimentos apresentados de forma aligeirada. Importa lembrar que não estamos negando a prática como fator fundamental para a ação educativa, no entanto, ela inexistente sem uma teoria, conforme afirma SCHIEMIED-KOWARZIK (1983).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A intenção dessa pesquisa era verificar como os professores avaliam a relação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada e as implicações dessa avaliação na prática didática desses professores.

O que pode ser averiguado é que os professores acreditam que a teoria é importante para a sua ação didática, no entanto, esses a consideram apenas superficialmente, ou aquela relacionada ao campo da psicologia educacional, mais precisamente ao desenvolvimento infantil. Não foi possível perceber no relato dos professores que compuseram a amostra a importância da fundamentação teórica das ciências, da língua, da matemática, das artes, etc. Entendendo que é essa teoria que deveria fundamentar a própria ação didática.

O esvaziamento teórico dos cursos de formação de professores não pode ser percebido como um fenômeno atual. Diversos autores que serviram para o embasamento teórico desse trabalho, entre eles TANURI (2000), PIMENTA (1992), SAVIANI (2007), apontam que foi durante a década de 70 que se intensificou a tendência de supervalorização da prática e dos métodos de ensino. Nesse período os cursos de formação inicial enfatizavam a psicologia e os estágios. Ao que parece essa tendência permanece influenciando a ação didática até os dias atuais.

Assim, os professores participantes da amostra indicaram que para eles a “prática” é fator fundante de sua ação didática e que o curso de magistério foi mais significativo do que o curso superior por, segundo os professores, atender as questões metodológicas. Fica evidente em seus relatos que a teoria do curso superior auxilia, mas é a prática que faz a diferença.

A década de 80 parece ter representado uma esperança aos educadores que buscavam uma escola voltada à realidade brasileira, uma escola que promovesse a integração social, que provocasse a superação da dicotomia entre teoria e prática. TANURI (2000), descreve esse período como a tentativa de superação da fragmentação dos cursos de formação de professores.

Atualmente, existe uma forte tendência que delega ao professor a responsabilidade pela qualidade do ensino. E que, para tanto o professor precisaria manter-se atualizado e em constante qualificação, porém, o professor deve, segundo a atual tendência, ser o responsável pela sua qualificação. Como forma de incentivo e de ampliação de alternativas de qualificação em serviço muitas redes de ensino

organizam cursos de capacitação em forma de palestras e encontros. No entanto, os professores pouco ou nada lembram de seu conteúdo pedagógico, segundo relataram os professores entrevistados.

As políticas educacionais dos anos 90, além de delegar ao professor a responsabilidade pela sua qualificação, estão comprometidas com organismos internacionais. EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA (2004), destacam que os lemas da CEPAL e da UNESCO, como documentos que orientaram grande parte das reformas educacionais promovidas pós anos 90. Sendo assim, percebe-se que a educação pública brasileira continua servindo aos interesses do Estado, que parece pretender uma escola cada vez mais adaptada ao modo de produção capitalista.

Porém, a tentativa de aliar a formação de professores aos interesses do Estado não é exclusiva dos anos 90. De acordo com TANURI (2000) o Estado sempre esteve a frente das medidas que provocaram mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação inicial, no entanto, ao mesmo tempo, a formação de professores parece que nunca foi política prioritária do Estado. Ficando essa delegada, em sua maioria às instituições privadas.

A aprovação da LDB 9.394/96 intensificou os debates acerca de qual seria a instituição de ensino adequada para formar os professores das séries iniciais e da educação infantil, e como demonstra SAVIANI (2007). A tentativa de retirar a formação dos professores dos cursos de Pedagogia representou um grande retrocesso, segundo o referido autor, no que diz respeito a qualidade da formação dos professores, uma vez que a desvinculação da formação dos professores das Universidades e Faculdades poderia aprofundar a dicotomia teórico/prática já presente nos cursos de formação de professores no Brasil

Para SCHEIBE (2001), a formação oferecida pelos IES respondia prontamente às demandas para a formação dos professores das séries iniciais por contemplar os ideais neoliberais, uma vez que ofereciam cursos aligeirados, fragmentados e descolados da prática social. Isso porque ao se retirar a formação de professores das Universidades promove-se o descolamento do ensino e da pesquisa. Esse descolamento transforma os cursos de formação de professores em cursos que precisam apenas dar conta de “qualificar os docentes” com saberes práticos, capazes de atender as demandas do dia a dia.

Documentos oficiais como a resolução 01/99 do CNE, que dispõem sobre os institutos superiores de educação, apresentam clara ênfase no saber prático dos professores, tentando justificar o entendimento de que a formação dos professores seria mais qualificada e produtiva ao ser descolada para fora do âmbito universitário e do seu academicismo. Nada diz, no entanto a respeito dos condicionantes que impedem a boa formação profissional e que tendem a estar presentes na futura realidade escolar. A formação prática proposta, a ênfase na afirmação de competências profissionais, não indicam perspectivas de superação dos atuais problemas (SCHEIBE, 2001, p. 20).

Ao que parece a tão propalada qualificação profissional dos professores das séries iniciais defendida pelo Estado, sobretudo pós anos 90, na prática, transformou-se em medidas que certificaram os professores. Além de propiciar um aumento significativo de instituições particulares que, de acordo com ALBERTI (2008), montaram cursos “flexíveis”, “adaptáveis” respondendo as demandas geradas pós-aprovação da LDB 9.394/96.

Algumas hipóteses podem ser levantadas pela rápida aceitação dos professores por tais cursos, primeiro: a necessidade de buscar a sua certificação, uma vez que as redes de ensino criaram mecanismos para incentivar os professores que ainda não tinham o curso superior a realizá-lo; segundo: em decorrência das pressões voltadas à ampliação da qualificação, os professores que já estavam inseridos nas redes públicas buscaram cursos que facilitassem a frequência, sendo que os cursos organizados na modalidade a distância são oferecidos aos sábados uma ou duas vezes por semana; e por fim, a terceira hipótese: tais cursos demonstram ter materiais pedagógicos organizados sobre a forma de apostilas, sendo essa, segundo ALBERTI (2008), de fácil entendimento. Importa considerar que essas são apenas hipóteses, e que precisam ser aprofundadas, cada uma com suas especificidades.

Com relação aos cursos de formação continuada, os professores participantes da pesquisa apontaram que os mais significativos são aqueles que oferecem “dicas práticas”, e que os teóricos não os ajudam muito na melhoria de sua prática pedagógica. No entanto, os professores assumem que a teoria é importante para a ação educativa. Parece que o que está faltando é estabelecer relações entre a teoria e a prática, sendo essa a lacuna deixada pelos cursos de formação inicial dos professores que compuseram a amostra.

Limites do trabalho realizado e possíveis temas a serem investigados em trabalhos futuros...

Em decorrência desse trabalho ter pesquisado tão só doze (12) professores de uma mesma escola, algumas questões não foram plenamente esclarecidas, são elas:

- não apareceram diferenças entre as avaliações feitas pelos professores que obtiveram a sua formação na modalidade a distância ou semipresencial e daqueles que obtiveram a sua formação em cursos regulares;

Dessa forma, seria preciso buscar um universo maior para ser investigado, retomando os objetivos desse trabalho e comparando os dados, para assim confirmar se a questão permanece.

- houve dificuldade em estabelecer se a ausência da relação entre a teoria e a prática são decorrentes dos cursos de formação inicial ou se são oriundos da própria dinâmica escolar;

Talvez fosse necessário observar a dinâmica escolar, buscando informações que pudessem esclarecer de que forma o aprofundamento teórico interfere na ação didática.

- quais são as reais dificuldades teórico/metodológicas presentes na ação didática dos professores das séries iniciais?;

A observação da dinâmica escolar relativa ao planejamento dos professores pode dar indicações de quais são os recursos didáticos utilizados por eles, a fim de atingir os objetivos propostos em seus planos de ensino.

- os cursos de formação continuada organizados pelas instituições mantenedoras são capazes de qualificar os professores. Em caso contrário, qual seria a melhor forma da qualificação em serviço?.

Para esclarecer esse item seria preciso um aprofundamento teórico sobre o tema e levantar dados relativos a forma de organização dos cursos de formação continuada oferecido pelas instituições mantenedoras.

E, por fim, qual seria o melhor modelo de formação dos professores a fim de que esses profissionais tenham condições para enfrentar as dificuldades presentes na escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Eliane do Rocio. Política de formação de professores mediada pelas tecnologias de informação e comunicação: análise do programa especial de capacitação para docência no estado do Paraná. Curitiba, 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ALMEIDA, Claudia Mara. A política de cessação do curso de magistério no estado do Paraná: das razões alegadas às que podem ser aventadas. Curitiba, 2004. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78. Abril/2002. p. 117-142.

BRZEZINSKI, Iria. A formação do professor para o início da escolarização. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

_____ (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org.). A Didática em Questão. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 13-34.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Caderno CEDES, v. 19, nº 44. Campinas: Abr. 1998.

EVANGELISTA e SHIROMA, Olinda e Eneida Oto. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. IN: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p: 81 – 98.

EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, Olinda, Maria Célia e Eneida Oto. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. Educação & Sociedade, vol. 23, nº 80, setembro/2002. p. 137 – 168.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitaridade possível. IN: OASCIPETO, Naura S (org.). Para onde vão a orientação e a supervisão escolar. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47 – 78.

KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate do papel social da escola na vida social e cultural. IN: LEITE, Maria Isabel (org.). Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 1998. p. 11 – 24.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: Mesa Redonda, III Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares, 17 a 20 de agosto de 2004, Rio de Janeiro. Políticas de formação de professores.

PIMENTA, Selma Garrido. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª a 4ª série do 1º grau. Série Idéias n. 3, São Paulo: FDE, 1992. p: 35 – 44.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 130. Jan. /abr. 2007. p: 99 – 134.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. IN: BICUDO, Maria A. V (org.). Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. – (Seminários e debates). p. 145-155.

SCHIEMED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Sobre a relação da teoria com a prática: uma orientação histórico-sistemática preliminar. IN: WALFGANG, S. M. (trad.). Pedagogia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 19 – 23.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed. p. 09 – 22.

SILVA Jr, João dos Reis. Reforma do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. Revista Brasileira de Educação, nº 24. Set/out/nov/dez. 2003. p. 78-94.

SOARES, Kátia C. Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. Florianópolis, 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciência e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista brasileira de educação, n. 14. Maio./jul. /ago. 2000. p: 61 – 87.