

Formação Docente e Políticas Públicas: Uma Visão Histórica Teacher Training and Public Policy: A Historical View

Claudiane de Cassia Costa¹, Maria de Fátima Ramos de Andrade²

¹ Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.

² Pedagogia pela PUC/SP, Mestrado em Educação pela USP, Doutorado em Comunicação Semiótica pela PUC/SP e pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.

Recebido em 10 de junho de 2015; Aceito em 20 de junho de 2016.

Resumo

O propósito deste trabalho é apresentar uma visão histórica sobre a formação docente e as políticas públicas de formação. A discussão proposta é parte de uma pesquisa de mestrado intitulada As concepções de linguagem: um olhar sobre materiais do programa Bolsa Alfabetização. Os estudos documentais aqui desenvolvidos procuraram delinear, numa perspectiva histórica, a formação inicial e continuada de professores dentro das políticas públicas de educação. Apresentamos os conceitos de alguns autores que defendem a articulação dos saberes teóricos aos saberes docentes advindos da prática, bem como a troca e o diálogo. O estudo apontou a possibilidade de compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas. Tem sido recorrente associar o conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional e aos saberes adquiridos nos mais variados momentos da vida pessoal ou profissional. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação. Formação inicial. Formação continuada.

Abstract

The purpose of this job is to present a historical view about teacher training and public politics training. The documentary studies here developed they sought to delineate, in a historical perspective the initial and continuing training teachers within public politics of education. Introducing the concepts of some authors who defend the articulation of theories knowledge to teachers practice arising, as well as exchange dialogue. The study pointed the possibility of understand that the concept training is susceptible of multiple perspectives and, has been recurrent associate the concept to the personal and professional development, to acquired knowledges in various moments of personal and professional life. They are knowledge that sprout from experience and are validated by it.

Keywords: Public policy education. Initial training. Continuing education.

OLHAR O PASSADO

Historicamente, durante décadas privou-se boa parte da população do direito à escolarização e do acesso à cultura, que são direitos universais do ser humano pertencente à determinada classe social.

De acordo com Saviani (2009), a necessidade de formação docente foi preconizada por Comenius, no século XVII. No entanto, tivemos no século XIX uma resposta institucional a esta necessidade, visto que se trata de uma exigência da sociedade em pleno processo de industrialização. Após a Revolução Francesa, esta necessidade materializou-se por intermédio de Condorcet, que promoveu a criação do modelo da escola do Estado-Nação: única, pública, gratuita, laica e universal.

É no contexto da Revolução Francesa que se concretiza a ideia da criação das escolas normais para a formação de professores leigos com vistas a atuar nas escolas de Portugal e nos seus domínios, o que inclui o Brasil.

No Brasil, por sua vez, as iniciativas do Governo Central se constituíram ineficientes pois,

era tão deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitâneas, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema, nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado. (D'AZEVEDO, 1823, p.148, *apud* TANURI, 2000, p.62)

Diante do quadro desfavorável no qual se encontrava a educação brasileira, somente com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, tivemos explicitamente apresentadas medidas mais abrangentes em relação a instrução pública. As questões pedagógicas pertinentes à formação do professor podem ser melhor compreendidas se articuladas às transformações processadas na sociedade brasileira e situadas em períodos governamentais.

À luz da Constituição Imperial, de 1824, foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, segundo a qual, na formação do professor havia prevalência dos aspectos didáticos sobre os pedagógicos e os professores eram instruídos a dominar o método mútuo de ensino (Lancaster). Após o Ato Adicional, de 1834, seguindo a modelos europeus, criou-se as Escolas Normais, que preconizavam a formação específica. No entanto, foram seguindo os mesmos moldes das Escolas de Primeiras Letras, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. Esta política de formação de professores desde sua implantação até 1890 mostrou-se descontínua, tendo em vista que as Escolas de Primeiras Letras foram fechadas e reabertas várias vezes, pois, segundo Couto Ferraz, eram onerosas, desqualificadas e de baixo rendimento considerando o número inexpressivo de professores formados.

Com a Proclamação da República, os reformadores da instrução pública do Estado de São Paulo padronizaram e reorganizaram o funcionamento das Escolas Normais, bem como reestruturaram o currículo, uma vez que

sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (Reis Filho, 1995, p. 44). Portanto, uma vez que a Escola Normal então existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (São Paulo, 1890), era

imperioso reformar seu plano de estudos. (SAVIANI, 2009, p.145)

Vale lembrar que a ênfase dada aos exercícios práticos de preparação para o ensino originou as Escolas-Modelo anexas às Escolas Normais, constituindo-se como a primeira iniciativa pública de formação de professores que procurou articular pedagogia e didática, teoria e prática.

As Escolas Normais no percurso das reformas ganharam novas disciplinas, princípios e práticas inspiradas nos ideais da Escola Nova e ao final da Primeira República era um curso híbrido, que oferecia um escasso currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências.

Críticas a este perfil de formação profissional marcaram o advento de dois Institutos de Educação inspirados nos ideários da Escola Nova: o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo. Anísio Teixeira justifica a criação e a transformação da Escola Normal em Instituto de Educação do Distrito Federal com suas intenções de abolir o “vício de constituição” das Escolas Normais. Para efetivar suas intenções, Anísio Teixeira organizou o currículo do Instituto de Educação do Distrito Federal, visando a formação de professores, deixando assim constituído:

Disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145-146)

Fernando Azevedo, dirigindo o Instituto de Educação de São Paulo, seguiu o mesmo pensamento administrativo-pedagógico na propositura de mudanças ao currículo em São Paulo.

Iniciamos aqui um novo período educacional, de 1939-1971, voltado à formação de professores e caracterizado pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura e pela consolidação das Escolas Normais. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Ainda no contexto das reformas, o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou em definitivo a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Nesta organização, os candidatos à docência estudavam por três anos diversas disciplinas específicas e no último ano disciplinas de formação didática. Saviani (2009) aponta que houve perda da especificidade cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos.

Em um novo período governamental, marcado pelo Regime Militar de 1964 e sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, vemos efetivadas várias mudanças na legislação educacional. Na nova estrutura e no que tange à formação do professor, destacamos o desaparecimento das Escolas Normais e a instituição da Habilitação Específica para o Magistério que, organizada em duas modalidades, contava com um currículo mínimo e visava garantir a formação geral e a formação específica. De acordo com Saviani (2009), configurou-se em um quadro precário de formação bastante preocupante. Governantes da época,

para solucionar o problema e revitalizar os cursos de formação de professores, lançaram o projeto Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs). Para esses cursos, estava prevista, além da formação de professores com Habilitação Específica de Magistério, a atribuição de formar os especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino).

Os CEFAMs receberam pesadas críticas por parte de educadores da época, segundo os quais, a formação de professores perdeu a especificidade do processo, uma vez que ajustou seu currículo tencionando oferecer formação de Segundo Grau e formar o professor para as séries iniciais. Acreditamos que, dessa forma, novamente a dualidade marcou o curso de formação. Estes educadores assim,

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135 *Apud* GATTI, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, além de fixar a formação do professor dos anos iniciais nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), trouxe também os cursos de Licenciatura Curta. Sobre a Licenciatura Curta, posteriormente, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu orientações para torná-los progressivamente cursos de Licenciatura Plena.

Essa concepção emancipadora de educação e de formação sofreu influências da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire e avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação, que tem na docência e no trabalho pedagógico as suas particularidades e especificidades.

Entretanto, não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao final, o que se revela permanente no decorrer dos períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não foram bem-sucedidas em estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

O MOMENTO ATUAL

A participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, evidencia a preocupação em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação, promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e fortalecer alianças (referindo-se às esferas nacionais, estaduais, municipais, prioritariamente), incluindo-se instituições públicas e privadas. Em suma, se compromete a trabalhar por uma sociedade inclusiva. No ano de 1993, foram reiterados os compromissos na Declaração de Nova Delhi.

Atualmente, vivemos o auge de políticas educacionais semelhantes. As políticas criam âmbitos legais, diretrizes de atuação, conjecturam a expansão de ideias, de pretensões e de valores, introduzem mudanças na organização escolar, no currículo e na maneira de pensar a educação. Consideremos

[...] o surgimento, na década de 1990, de reformas educacionais

que estão apresentando três âmbitos fundamentais de preocupação: o currículo, a escola e os professores. Embora de forma ambígua, quando não claramente contraditória, a descentralização e a autonomia estão sendo utilizadas como princípios nos quais se dizem baseadas as mudanças propostas: a descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores. (CONTRERAS, 2012, p. 252)

Faremos uma incursão na formação docente dentro das políticas públicas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96.

De acordo com edição atualizada da vigente lei, a formação docente fica assim instituída:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2009)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2009)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2009)

Sob a égide da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 13.005/2014, o PNE apresenta 20 metas educacionais e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior e discute aspectos relacionados a qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

As metas devem ser consideradas para a educação em geral e, em particular, as metas 12, 15, 16, 17 e 18 para a educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. As metas recaem sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; buscam: maior organicidade à formação dos profissionais da educação; assegurar a qualidade da oferta e expansão para novas matrículas, no segmento público; garan-

tir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica; valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE e assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, publicadas por meio da Resolução nº 2, de 01/07/2015, definem diretrizes para a formação inicial em nível superior e formação continuada. O documento foi discutido à luz do Plano Nacional de Educação e sancionado pela Lei nº 13.005/2014. As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam os seguintes considerandos como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
3. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
4. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
5. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
6. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

A partir dos considerandos, fica claro a busca por maior organicidade das políticas e a coadunação dos

princípios presentes nos documentos que regulamentam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, ficam definidos que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Diante do exposto, evidencia-se o esforço em articular o Sistema Nacional de Educação às políticas públicas voltadas à formação e valorização dos profissionais da educação. Merece destaque o esforço em desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais, bem como inserir os estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, entendida como um espaço privilegiado da práxis docente, da construção de saberes historicamente construídos e poder articular a prática e a teoria estudada.

Considerando que situamos o problema da formação de professores no contexto político, social, cultural, intelectual e econômico, passamos agora a discuti-la na perspectiva da necessidade de um novo modelo formativo para a docência, no qual a prática profissional passa a ser considerada uma instância de produção de saberes e competências. (BORGES & TARDIF, 2001)

As novas urgências demandam que os professores ampliem e diversifiquem seus conhecimentos, de forma que sejam capazes de transformar sua prática face a realidade e contextos de atuação, com vistas a garantir que seus alunos se beneficiem da escolarização. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade da escolarização.

Tendo em vista tamanho desafio, uma multiplicidade de conhecimentos a adquirir ou habilidades a desenvolver, o exercício do magistério tem se configurado em uma carreira cada vez mais exigente em termos de conhecimentos essenciais à docência.

Não há conhecimento pronto, uma fórmula mágica que o professor possa usar em cada circunstância a que os desafios docentes impõe. De acordo com Tancredi (2009, p.15),

conceber o ensino como um conhecimento em construção, um compromisso ético com os alunos e não como um conjunto de regras a serem aplicadas em todas as situações e contextos parece ser o cerne do trabalho docente na atualidade.

Em resposta às necessidades que emergem da sociedade neste contexto e momento histórico, cabe aqui perguntar que professor se faz necessário para atender às necessidades formativas impostas pela escola em tempos atuais? O que de fato um professor precisa saber? Qual é a fonte dos conhecimentos necessários à docência? Como deve conduzir a aprendizagem de seus alunos para que ela seja efetiva, de qualidade e de

sobremaneira contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos? Como se aprende a ensinar?

Pesquisas sobre formação docente e saberes docentes surgem sob influência da produção intelectual internacional, aliando-se características nacionais próprias, seguindo uma abordagem teórico-metodológicas que dá voz ao professor. A base do conhecimento do professor (como pensa, sente, aprende), conhecimentos que o professor tem do entorno do processo educacional, as relações estabelecidas entre os conhecimentos construídos na prática e os adquiridos em formação permanente passam a ser considerados como elementos importantes para a formação docente.

[...] em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. (TANCREDI, 2009, p. 3)

A relação entre pensamento e atuação é defendida por outros autores. Para Tancredi (2009) aprende-se a ser professor antes mesmo da escolha pela docência; no papel de aluno; na imagem idealizada da profissão; durante o período de formação profissional em contato com a teoria, sendo o exercício da docência muito ausente nestes cursos de formação.

De acordo com a autora, ao ingressar na escola, o iniciante se depara com uma realidade completamente diferente da que deixou, os atores mudaram, a escola mudou, o iniciante mudou. Essas mudanças reais fogem às expectativas do iniciante, gerando muitas vezes frustrações e chegam a uma conclusão bastante dura e real: a teoria que ele conhece é inaplicável na prática e descobre que é preciso transformar teoria em prática e prática em teoria. Neste contingente segue tentando sobreviver, se adaptando com mais ou menos sofrimento, sabedoria e envolvimento, buscando nos cursos de formação continuada, bases próprias que a formação inicial deveria oferecer.

Para Pimenta (2012), os cursos de formação deveriam possibilitar aos docentes iniciantes uma formação que ultrapasse o apenas educar, formar e ensinar com o saber e o saber-fazer, urge a contextualização de todos estes atos, não se trata mais de uma formação voltada à reprodução de modelos de conhecimentos e sim, direcionada a promover transformações e mediações nos processos constitutivos de cidadania dos alunos.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da função docente proceder mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimento na sociedade. (PIMENTA, 2012, p. 15)

Nos estudos de Shulman (1987), há a defesa de que os professores constroem sua base de conhecimento para o ensino a partir de quatro importantes fontes: 1- A formação acadêmica nas áreas do conhecimento ou disciplinas – conhecimento, compreensão, aptidão e disposição adquiridos pelos alunos. 2- A partir das estruturas do processo educacional institucionalizado e dos materiais – trata-se do conhecimento dos materiais utilizados no processo; conhecimento dos currículos com seus escopos e sequências didáticas; conhecimento dos mecanismos de gestão e as políticas que regem o processo; conhecimento dos mecanismos de avaliação. 3- Formação acadêmica formal em educação – compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado humano; conhecimento dos resultados e métodos da pesquisa empírica nas áreas

do ensino; conhecimento dos fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. 4- Sabedoria – é a própria sabedoria, decorrente da racionalização reflexiva.

Shulman (1987) tem como conceito de ensino que ele é um ato de razão, sucedido pelo raciocínio e culmina em ações para transmitir, extrair, envolver ou atrair, e em seguida sofre reflexão, reiniciando-se. Afirma, portanto que

nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência. Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (1996, SHULMAN *apud* MIZUKAMI, 2005/2006).

De acordo com Mizukami, a aprendizagem inicial da docência, deve

Considerar a prática docente como eixo norteador e acionador de um processo reflexivo que poderia ser uma estratégia para favorecer o processo de desenvolvimento profissional no qual a formação inicial é apenas um dos passos, mas o mais importante. (MIZUKAMI, 2002, p. 123).

Marcelo García (1999) conceitua que os processos de formação inicial ou continuada possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação oferecida aos seus alunos. Ao passo que defende que o termo mais apropriado seria o de *desenvolvimento profissional* docente em lugar de formação inicial e formação continuada, pois desta forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional. (GARCIA, 1999, p.7)

Segundo Tardif (2014) os saberes docentes são provenientes de um amálgama de conhecimentos da formação profissional; do conhecimento da disciplina, dos currículos e da experiência do professor. Trata-se dos conhecimentos da formação profissional, que são adquiridos nas instituições de formação para a docência; do conhecimento da disciplina, agregados com a formação inicial e que tem uma articulação com o conhecimento da matéria e com os procedimentos didáticos; do conhecimento sobre o currículo, que é o saber sobre os programas escolares e seus respectivos materiais e por último, o saber da experiência, constituído durante o período do trabalho docente. Para o autor,

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana. (TARDIF, 2014, p.39)

São muitos os saberes próprios da profissão, provenientes de diversas fontes, espaços e experiências que, articulados, constituem a base para o trabalho do professor. Entendendo que esses saberes são constituídos ao longo de toda a vida, eles abarcam experiências de vida pessoal e escolar, que por sua vez, sofrem intervenções de processos de formação e consolidam-se na prática docente.

Sob o ponto de vista de Pimenta (2012), os cursos de formação inicial estão distantes das realidades das escolas e pouco têm contribuído para a construção da identidade docente e os cursos de formação continuada têm se mostrado também ineficientes para alterar as situações de fracasso escolar. Para ela, é

imprescindível que os professores iniciantes construam sua identidade profissional –, a identidade profissional é edificada a partir da mobilização e articulação dos saberes da docência (experiência, conhecimento e saberes pedagógicos).

O que temos visto nos cursos de formação é a desarticulação destes saberes e a resposta pode estar, como aponta Houssaye (1995 *apud* PIMENTA, 2012, p.27), na pedagogia em assumir-se como ciência prática da prática educacional, e na construção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas reais para a superação do problema. Considera inclusive que a formação inicial deve estar articulada à realidade das escolas e que a prática pedagógica deve ser considerada como ponto de partida e chegada, realçando a indissociabilidade entre teoria e prática.

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir nela. (PIMENTA, 2012, P.28)

Fonte para uma boa compreensão sobre a reflexão na atividade prática docente, Schön teve suas ideias difusas quando propôs três conceitos sobre a formação do professor. Para ele, devem ser valorizadas a experiência, a reflexão na experiência e o conhecimento tácito. Nesta lógica, o hábito do professor configura-se como conhecimento tácito, interiorizado a partir de experiências pessoais e, que por serem insuficientes mediante os desafios rotineiros da sala de aula, levarão o professor a construir novos caminhos, a buscar novas soluções, denominado por *reflexão na ação*.

A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, consiste no exercício reflexivo posterior à ação, ou seja, o professor analisa e compreende a prática após sua ação, possibilitando, se necessário, sua construção. Este repertório de experiências será mobilizado pelo professor sempre que se deparar com situações semelhantes e, quando este repertório se tornar insuficiente, novamente por meio de análises, reflexões, investigações e diálogo com novas perspectivas, buscará respostas aos desafios atuais, a este processo, ele denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*, criando assim, perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais.

Os saberes sobre educação e sobre pedagogia adquiridos nos cursos de formação inicial se revelam insuficientes para corresponder às peculiaridades demandadas pela prática docente. Decorre daí a importância de um trabalho de formação articulado entre as instituições de ensino e as escolas. Este trabalho coletivo propicia aos professores envolvidos neste processo a aquisição de uma multiplicidade de caminhos para o trabalho de sala de aula e ganhos valiosos a educação. Isto porque a escola e a sala de aula em especial, são espaços de aprendizagem e de construção do conhecimento não só do aluno, mas muito também do professor. Assim, entendemos que conhecimento é uma construção em permanente movimento. Por sua vez, neste movimento constante, está o professor, logo, em permanente *desenvolvimento profissional*.

Sendo assim, faz-se pertinente trazer para esta discussão que ensinar não implica apenas em transmitir conhecimentos em salas de aula, inclui também “criar possibilidades para a sua produção ou construção, como preconizou Paulo Freire (1996). Em nossa atuação como professor formador de professores, estamos convictos de que nosso papel é dotar nossos iniciantes de competências que os auxilie a administrar as tensões, construir as mediações entre práticas e saberes, desempenhar a tarefa de ensinar, ensinar de diferentes formas com vistas a garantir a escolarização dos alunos. Nossa intenção é boa, mas nem de boas intenções se faz formação de professores. Devemos considerar os saberes já consolidados na prática como atividade direcionada e contextualizada; na prática do saber; e no saber da prática.

Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas em diversos níveis e situar, a partir dos saberes

e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são heterogêneas. Neste contexto, não está em jogo somente uma relação de eficácia e eficiência, mas a construção de uma identidade profissional.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao desenvolvimento pessoal e profissional, aos saberes adquiridos nos mais variados momentos da vida pessoal ou profissional.

É possível também compreender das discussões e dos resultados das pesquisas que elas apontam para a importância de se considerar nos processos formativos e de desenvolvimento profissional parcerias entre a comunidade científica, professores formadores e os professores inseridos no contexto da sala de aula.

Mizukami (2005/2006) afirma que são evidentes, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas educacionais voltadas à formação de professores e que a ênfase recai sobre os processos de formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica. A autora aponta alguns aspectos que deveriam ser considerados nas políticas públicas educacionais, a saber: uma base flexível e sólida de conhecimentos que oportunize ao professor formador: criar situações e experiências que forneçam ao futuro professor condições de aprender a ensinar das mais diferentes formas a diferentes alunos em variados contextos; construir comunidades de aprendizagem, abrangendo professores formadores das instituições de ensino superior e professores da escola objetivando o desenvolvimento da profissão docente; construir um processo contínuo e sistemático de investigação, atitude investigativa, questionando suas suposições e de seus pares no intuito de compor um conhecimento local e público apropriado a contextos de mudança.

De acordo com Mizukami, tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras, competindo à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática, que se entrelaçam em diferentes momentos no desenvolvimento profissional. Defende a parceria entre universidades e escolas públicas e, considerando que os professores ocupam posição central nas reformas educacionais, os professores formadores seriam em decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Para Mizukami, “os formadores devem estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com as escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada”. (p. 07).

Uma formação para a docência voltada para a investigação ajuda os professores a aprender como olhar para o mundo em diferentes perspectivas, incluindo a dos alunos que são dotados de experiências diferentes das dos professores, tendo muito o que aprender com eles. Aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis quanto os difíceis, requer romper barreiras, atravessar fronteiras, desenvolver por meio de estudos, reflexão, experiência e investigação, a capacidade de entendê-los, compreendê-los.

A qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras tem sido uma preocupação há décadas. No entanto, tal constatação é tão antiga quanto o problema, evidenciado nos resultados obtidos nos exames nacionais e pesquisas quantitativas. Uma série de fatores são apontados como responsáveis por essas condições, inclusive a formação de professores e suas condições de trabalho.

Essa constatação evidencia a imperiosidade de políticas voltadas aos professores iniciantes. Levando em conta que nos primeiros anos de docência, na transição de estudantes a professores, os principiantes passam por um período choque da realidade, que não raro é marcado pelo “o estágio da sobrevivência”. (HUBERMAN, 1995).

Essa é uma fase crucial do ciclo profissional porque os principiantes têm de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas (2001, FEIMAN, *apud* MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9).

André (2012) defende que, se as maiores taxas de evasão dos docentes acontecem nos anos iniciais da carreira, se esse é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9), é imprescindível a existência de programas que ofereçam capacitação, suporte e acompanhamento.

ALGUNS APONTAMENTOS

Muitos são os desafios enfrentados pelos iniciantes, eles precisam ‘sobreviver’ às impetuosidades características da atuação. Segundo Marcelo García (2011, p.9), eles precisam conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; continuar a construir sua identidade profissional; manter-se em permanente desenvolvimento profissional.

A formação para a docência não se encerra com a conclusão da graduação, nos referimos aqui, ao desenvolvimento profissional, portanto, o docente está em formação contínua. Cabe aos órgãos gestores da educação conceber programas e criar condições que favoreçam a transição de estudante a professor, a inserção profissional, ações formativas continuadas, adequar os saberes e competências.

Vale lembrar que pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades e práticas de formação continuada, constatam que parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes” (IMBERNÓN, 2006, p. 44).

Em contrapartida, as pesquisas detectaram iniciativas de apoio ao professor iniciante. Estes programas estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola, com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério.

Analisamos as políticas públicas, bem como os saberes necessários à docência no ponto de vista de muitos autores, onde os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo. O professor é a somatória de todas as suas experiências e estas se traduzem em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. F. R. **A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a resignificação dos estágios no curso de Pedagogia.** (Relatório de pesquisa pós doutoral). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p.112-129, janeiro/abril 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 11/07/2015.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, setembro/dezembro 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 11/07/2015.

BROTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro/2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, v. 13 n. 37 jan/abr. 2008, p. 57-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

_____. **Políticas e práticas de formação de professores**: Perspectivas no Brasil. Junqueira & Marin Editores. Campinas, SP, XVI ENDIPE: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf>. Acesso em 10/07/2015.

_____.; BARRETO E. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

_____.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em 10/07/2015.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52). Disponível em <http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4_doc52_inserciondocencia_2011.pdf>. Acesso em 22/07/2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência**: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>>. Acesso em: 10/07/2015.

_____. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. et al. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, Campinas, 1995.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. 2002. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 10/07/2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de. **Constituição (1967)**. Constituição do Estado de São Paulo. Diário Oficial do estado de São Paulo, São Paulo, 6 out. 1989. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-antiores/constituicao-estadual-1967/>>. Acesso em: 10/07/2015.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, 1987. p. 1-22. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em 10/07/2015.

SILVA, Jr., J. dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 24, set/out/nov/dez,

2003, p. 78-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07>>. Acesso em 10/07/2015.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, v. 3, p. 1-21, 2013.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma discussão. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2009. v. 1.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 20/03/2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.