



FORMAÇÃO DOCENTE: LUTA CONTINUADA DE PROFESSORES

Marilândes Mól Ribeiro de Melo
Instituto Federal Catarinense – IFC (Brasil)
Endereço eletrônico: marilandes.melo@ifc.edu.br

Diana Gomes dos Santos
Instituto Federal Catarinense – IFC (Brasil)
Endereço eletrônico: digomes2santos@gmail.com

1451

INTRODUÇÃO

A partir da trajetória da formação docente no Brasil, analisando aspectos históricos e teóricos com base em Saviani (2009) e outros autores, fica claro que o/a professor/a nunca teve sua formação levada em conta no histórico de governança brasileiro. Embora não se saiba com certeza se o projeto de precarização da educação brasileira seja deliberado ou consequência de um descaso governamental e social histórico, é de comum saber que a educação é ponto central no desenvolvimento de um país e resolução de suas mazelas. Dentro desta guerra, por vezes ideológica, da forma como a sociedade educa os seus, existe uma figura-chave que pode atuar como resistência ou perpetuador das moléstias sociais relacionadas a educação: o/a professor/a. A formação docente no Brasil revela a luta continuada dos professores,

A fim de (re)conhecer o fundo histórico da profissão docente e das políticas de sua formação o presente artigo reflete sobre a formação inicial e continuada dos professores, trazendo à luz as políticas públicas atuais que deveriam priorizar a qualidade do ensino como resultado da qualidade na formação docente, evidenciando-se que esta pauta não tem sido relevante desde o século XIX

PERSPECTIVA TEÓRICA

Alvo de grandes debates, a educação brasileira e mundial é, por vezes, avaliada por métricas internacionais que visam entender e comparar o desempenho da educação nos países. “Frequentemente, as causas pelos resultados dessas avaliações e testes recaem, na atualidade, sobre o professor e sua formação e desempenho” afirmam Strarsburg e Corsetti (2018, p. 156). Saviani (2009) afirma que mesmo em outras partes mundo a formação dos professores não era levada em conta até que no século XIX,

Realização:



Apoio:





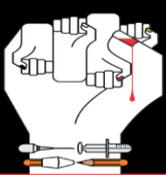
quando, como consequência da revolução francesa, foi levantado o problema da instrução do povo. “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143).

É interessante imaginar que a falta de preocupação com a pedagogia no país tenha se estendido por mais de 300 anos, porém é entendível quando se relembra o projeto de educação catequizador do Brasil colônia e elitista comandado por Dom João VI.

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p.144).

Embora a independência trouxesse consigo um movimento de criação de políticas para formação de professores, o governo ainda estava longe de se preocupar com a pedagogia ou a qualidade desta formação. Strasburg e Corsetti (2018, p. 157) asseguram que “a formação de professores no Brasil se tornou importante a partir da década de 1930, quando tem início o processo de industrialização e a necessidade de expansão da escolarização”. Em suma, antes dessa época, se dava maior importância ao que iria lecionar em detrimento de como lecionar, não vendo a pedagogia como um objeto de pesquisa. Essa característica, talvez, seja um dos mais persistentes paradigmas educacionais brasileiro ainda a ser combatido, ainda sendo um estigma no ensino como revela Freire (1996, p. 19) quando articula que “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”.

É fato que a reforma paulista de 1890 tenha criado o padrão normalista com escolas de formação de professores, dita escolas normais, que seria adotado até a década de setenta, porém somente após 1932, após a criação e difusão dos institutos da educação, que as reformas se traduziram em avanços significativos para a formação dos professores. “Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do



ensino, mas também da pesquisa”, afirma Saviani (2009, p. 145). As duas maiores representantes dessa fase foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, em uma época que a capital ainda era o Rio de Janeiro, e Instituto de Educação de São Paulo.

Liderada por Anísio Teixeira, a reforma que deu início a esses institutos foi estabelecida pelo decreto 3.810 de 1932 e visava corrigir as falhas que acreditavam existir nas escolas normais, onde, segundo Vidal (2001, p. 79-80 Apud SAVIANI, 2009, p. 145) “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. Nessa época reformou-se o currículo das disciplinas, os aspectos de ensino e a estrutura de apoio. “Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” conclui Saviani (2009, p. 146).

Ainda que tenha tido avanços significativos nesse período, foi somente após 1939 que os institutos de ensino foram elevados a cursos universitários, o que não necessariamente pode ser visto como um avanço, já que, “o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI 2009, p.146). Até mesmo esses poucos avanços foram perdidos com o advento da ditadura militar, que, para adaptar o campo educacional fez reformas que foram desde a mudança na nomenclatura, de ensinos primários e médio para primeiro e segundo grau respectivamente, até mudanças que impactaram diretamente a formação de professores. Foi criado o magistério, que eram cursos de nível médio que serviam como complementação técnica de ensino para quem quisesse lecionar para o primeiro grau. “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”, constata Saviani (2009, p. 147).

Após a redemocratização, na década de 1990, já não era mais possível desassociar a educação do progresso de um país. Reformas econômicas precisavam ser completadas por reformas educacionais que direcionassem o país à um mercado competitivo. Santos Brito, Prado e Nunes (2019, p. 3) descrevem a década de 1990 como sendo um período “marcado por mudanças educacionais no cenário mundial sob forte influência de várias organizações, principalmente, ligadas à economia e ao comércio”. Iniciou-se uma preocupação com a educação como forma de estratégia



econômica, o que levou à uma expectativa de que a redemocratização traria, finalmente, a preocupação necessária com a formação dos professores, “mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa” Saviani (2009, p. 148).

METODOLOGIA

Foi elaborado questionário para aplicar a acadêmicos do curso de Pedagogia, a fim de entender como percebem sua formação ante as políticas públicas atuais que deveriam priorizar a qualidade do ensino como resultado da qualidade na formação docente; para tanto esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética. O questionário será realizado pelo Google Formulário e disponibilizado via *internet* para os acadêmicos e seu retorno se dará da mesma forma. Sua construção se dará a partir de grandes categorias, que conterão questões fechadas. Estas permitirão compor o retrato sociológico do acadêmico. Também constará questões abertas a partir das quais pretende-se, desvendar os significados que envolvem os processos formativos que compõem a trajetória dos acadêmicos durante o curso.

Existe uma tríade, segundo Rigolon (2008), composta por formação inicial, desvalorização docente e universalização da educação básica, indicando que as políticas educacionais desencadearam vários programas de formação continuada a fim de melhorar os resultados obtidos no aprendizado dos alunos dos anos iniciais, porém não favoreceram mudanças significativas. Nas duas últimas décadas, muito tem sido os discursos e pouco os resultados de tantas intenções na formação dos professores. É fato que é difícil de resolver quinhentos anos de descaso com a formação docente, porém, na prática, o que se nota é que pouco se avança nesta pauta, às vezes até se retrocede, mesmo que já seja ciente a sua seriedade

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É importante destacar que, além de ser culpabilizado pelas fragilidades na educação, ao analisar aspectos históricos, revela-se permanente “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não estabeleceram um padrão minimamente consciente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009).

1454

Realização:



Apoio:



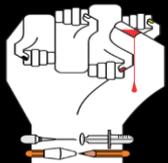


Rigolon (2008), afirma que tais políticas não têm sido capazes de romper com a tensão entre as declarações e as medidas efetivas. É necessário que haja uma verificação dos resultados dessas ações políticas na prática dos professores que atuam na alfabetização e nos anos iniciais: “a própria expansão da oferta de cursos destinados a professores em serviço se tornou um tensor a mais do trabalho docente, respaldado por avaliações externas sistemáticas que imputam ao professor(a) a responsabilidade exclusiva dos resultados alcançados” (RIGOLON, 2008, p. 450). Saviani (2009), corrobora ao articular que é necessário revogar a duplicidade pela qual, concomitantemente se proclama as virtudes da educação exaltando sua relevância em uma sociedade como a que vivemos, enquanto assolam nossos benefícios, “as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimento. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante” (SAVIANI 2009, p. 153).

O cenário atual apresenta-se desde 2019, quando se incide uma redução progressiva, e significativa, do investimento em educação no país, “o ano de 2019 presenciou um contingenciamento amplo das verbas para a educação” afirma Lobo (2020, p. 3). Santos Brito, Prado e Nunes concluem que as mudanças ocorridas no atual cenário político brasileiro têm caminhado na direção contrária, de desvalorização dos profissionais da educação bem como de outros profissionais (2019, p. 14).

CONCLUSÃO

A verdade é que o profissional da educação nunca teve sua formação levada em conta no histórico de governança brasileiro. Isso levou à uma desvalorização gradual que resultou na precarização do ensino, não porque os professores não sejam capacitados, mas porque são privados dos recursos necessários para uma boa docência desde sua formação. Quando se fala de ensino, o Brasil está atrasado em termos de técnicas, de estruturas, de valorização (inclusive salarial) e de tecnologia, e quando, em um cenário pandêmico, o professor foi arrancado da sala de aula e jogado em um mundo *on-line* desconhecido, ressaltou a deficiência na base da formação. Debateu-se muito nos últimos anos sobre o impacto educacional entre os alunos que não têm condições de assistirem tais aulas, porém, novamente, se negligenciou do debate as necessidades dos professores que por vezes carecem de equipamentos tanto quanto seus alunos. Tiraram os professores das salas de aula e jogaram em um meio virtual sem treinamento e, o



pouco que deu certo, foi devido à muita dedicação dos professores envolvidos. É necessário, no entanto, a revisão das políticas que dizem respeito à formação dos educadores, é preciso que a educação seja levada em consideração desde a sua base, e a base da educação não é somente os níveis primários do ensino fundamental, mas a formação, inicial e continuada, daqueles que irão ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Desvalorização docente. Políticas públicas educacionais.

1456

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil:** os novos caminhos. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Apresentado no seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília, 15 de setembro de 2003. Rev. 3 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2019.

RIGOLON, Walkiria Oliveira. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Cadernos do Aplicação**, v. 21, n. 2, 2008.

STRASBURG, Quênia R. CORSETTI, Berenice. **Nova Política de Formação de Professores ou Reedição de Velhas Ideias?** Políticas educacionais no Brasil Pós-golpe. Organização de José Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

DOS SANTOS BRITO, Regivane; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. Políticas de Formação Docente no Brasil a Partir dos Anos 1990. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 1, p. 2, 2019.

LOBO, Sônia Aparecida. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores.** Goiás: SINTEF-GO, p. 1-16, 2020.