

## **AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS SIGNIFICADOS IDEOLÓGICOS.**

Autor: Emanuely Medeiros Bezerra      UFRN [Emanuelybezerra@hotmail.com](mailto:Emanuelybezerra@hotmail.com)

Autor: Davide Giacobbo Scavo      UFRN [davidegiacobboscavo@hotmail.com](mailto:davidegiacobboscavo@hotmail.com)

Desde o século XVII Comenius já preconizava a necessidade da formação docente, no entanto foi somente no século XIX, após a Revolução Francesa, que de fato essa preocupação tornou-se consistente. Pois foi a partir acumulo do debate criado em torno da questão da instrução popular, que se iniciaram as discussões sobre a criação das escolas normais como instituições formadoras de professores.

A primeira Escola Normal foi proposta em 1794 e instalada em Paris 1795, já com a separação entre Escola Normal que formava professores para as primeiras séries do ensino fundamental e Escola Normal Superior para formar professores que lecionavam no nível secundário. Ao longo do século XIX outros países foram adotando esse mesmo modelo e fundado suas Escolas Normais, a título de exemplo, podemos citar, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos.

No Brasil seguiu-se a tendência mundial, assim em 1835 a Província do Rio de Janeiro funda a primeira Escola Normal do Brasil. Se tratava de uma instituição muito simples que não demonstrava grande preocupação com a formação didática – pedagógica dos professores. Essas escolas correspondiam ao ensino secundário e se empenhavam em formar professores que lecionariam as “primeiras letras” no ensino fundamental. Esse modelo não durou muito sendo substituído em 1849 pelo regime de professores adjuntos, que em oposição à proposta anterior se preocupava mais com a formação prática do que com a teórica. Em 1859 uma nova Escola Normal é fundada em Niterói, essas escolas, posteriormente, passaram a corresponder ao ensino médio, e continuaram à formar professores para o ensino fundamental e educação infantil. Na verdade, até a implantação da República no Brasil, esse processo de consolidação das Escolas Normais é bem incerto, contudo, sabe-

se que na década de 1890 o debate sobre a formação docente se aprofunda no país.

A República trouxe algumas transformações que repercutiram no campo da educação. O estado federado de São Paulo, por exemplo, teve autonomia para realizar uma reforma na instrução pública, pois considerava que sua Escola Normal, tal qual como estava estruturada, não dava conta de formar bons mestres, impossibilitando uma reforma mais ampla na instrução pública. As mudanças diziam respeito tanto ao currículo quanto a preparação prática dos professores.

É nesse contexto de transformações da Escola Normal no Brasil e também da reforma do ensino primário, que são criados em 1892 os grupos escolares. Essas mudanças influenciaram vários outros estados, que tentavam “copiar” as estratégias e iniciativas ali empregadas. É o caso do Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros. (SAVIANI, 2005, p.15)

... a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização por sua vez implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários as quais vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX. (SAVIANI, 2005, P. 16)

Foi somente no início do século XX - apesar de o número de alunos e escolas ainda ser bem pequeno- que se acentuaram os debates sobre a formação de professores para o ensino médio. Até o momento esse trabalho era feito sem nenhum controle ou regulação e realizado por autodidatas. É no final dos anos trinta que se manifesta, timidamente, um pequeno avanço na formação de professores no Brasil.

A partir de então se insere nos currículos bacharéis um ano de disciplinas da área de educação, com objetivo da obtenção de título de licenciatura, uma política direcionada a formação de professores secundários e popularmente chamada de três mais um.

Somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394/96 foi que se tornou requisito para formação desses

professores, obrigatoriamente, cursar o ensino superior. A LEI n. 9.394/96 - quando publicada previa dez anos de adaptação para as instituições.

Em seguida, em 2002 ocorre a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. No entanto, apesar desses avanços, as queixas sobre o caráter bacharelesco das licenciaturas em detrimento a uma formação pedagógica consistente ainda hoje são bem presentes.

A educação brasileira no contexto neoliberal, sob forte pressão dos grandes organismos internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional incorporou a educação um modelo gerencial. O objetivo principal era incluir o Brasil no ranking da educação dos países desenvolvidos e acabar com o analfabetismo no país.

Desde a década de noventa que as reformas educacionais vêm apresentando como tema central, o desenvolvimento de habilidades e competências, isso tanto no âmbito da educação básica, como também na formação de professores, sendo admitida como “nuclear na orientação do curso de formação de professores” pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica. ( MORETI, 2010.p 348. )

A parti dos anos 80, com o ingresso das políticas neoliberais retoma-se o conceito de competência nas políticas educacionais e de formação docente. É no contexto, de isolamento, de desarticulação da classe trabalhadora, crise das tradições, individualismo exacerbado, de flexibilização no mundo do trabalho, que o conceito de qualificação perde a centralidade nos documentos que orientam a formação docente, para dar lugar ao conceito de competências.

Neste sentido acreditamos ser interessante analisar o conceito de competência na formação de professores. Várias pesquisas recentes de doutorado em Educação apoiadas na psicologia histórico-cultural demonstram que a aprendizagem docente quando mediada em ambientes colaborativos traz melhores resultados. Contudo as atuais políticas públicas voltadas para formação e avaliação de professores têm se ancorado cada vez mais nas competências individuais.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil, MEC, 1999 c:5, grifo do autor).

Assim as competências são estruturadas na inteligência, portanto individuais, usadas pelo sujeito para estabelecer relações entre o que já se sabe e o que deve aprender. “O saber fazer decorre dessas competências, ao mesmo tempo em que, num processo dinâmico, possibilita a reorganização dessas estruturas, ou seja, das competências” (MORETI,2010, p. 351).

Os documentos que orientam as políticas educacionais na atualidade, incorporam esse conceito partindo do pressuposto de que são as competências que possibilitam aos sujeitos uma formação que os prepare para o mundo do trabalho, conseguindo acompanhar as mudanças e transformações sociais. E vão além, quando sugerem “ adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” demonstrando a intenção de que a educação dê conta de padrões de qualidade que convirjam com as exigências desta sociedade do mercado.

Na formação de professores e no espaço escolar esse conceito se traduz através da individualização dos processos cognitivos. Não é considerada a dimensão social no processo de produção do conhecimento. A competência é entendida como qualidade individual do sujeito, e não enquanto resultado de uma construção coletiva, social e histórica.

A educação hoje é parte de um processo de mercantilização da vida social, reorientando e reformulando as escolhas pessoais, incentivando um avassalador processo de isolamento social do indivíduo, reduzido a condição de “espectador” frente a uma vida precária, vivida em condições constantes de incerteza e temor por não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficando para trás, correndo constantemente o risco de poder ser descartado, aceitando passivamente a condição de miséria e desigualdade em um

processo de esvaziamento das energias utópicas e um achatamento das perspectivas históricas em relação ao futuro.

Os professores por meio de suas intervenções práticas na realidade podem transformar estrategicamente o conhecimento produzido dentro da academia em ação política e democrática, para além das paredes da universidade e da sala de aula. Os cursos de formação de professores configuram-se como políticas públicas que devem atender às demandas das comunidades, sem isentar o Estado dessa responsabilidade.

## **REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. MÉSZAROS, Istiván. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORETTI, Vanessa; MOURA, Manoel. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. *Psicologia Política.* v. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação.* Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.