

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UM BREVE CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y UN BREVE ESCENARIO DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL

Patrícia Silva

Faculdades Unidas de Pesquisa, Ciência e Saúde-FAPEC
FACI- UESB
paty10bde@hotmail.com

Ana Cristina Santos Duarte

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
GEP/FEC - UESB
tinaduarte2@gmail.com

Resumo

A formação de professores no Brasil e em toda América Latina tem passado por vários processos de mudanças influenciados pelas políticas públicas, no sentido de adequar-se aos contextos sociais, históricos, culturais e também políticos a que são submetidos o sistema educacional. Assim, esse artigo objetiva refletir sobre a formação de professores no contexto das políticas públicas implementadas no Brasil, bem como as transformações que vem sofrendo no sentido de avançar de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia crítica, que busca a autonomia e o desenvolvimento profissional. Consideramos que a busca por qualidade de educação está diretamente ligada à formação docente de qualidade. No Brasil, o cenário de formação de professores é impulsionado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/1996 que exige formação adequada, em nível superior, para o exercício da profissão docente. Nessa perspectiva foi implementado uma Política Nacional de Formação de Professores em Serviço (PARFOR), que é desenvolvido em regime de colaboração

entre o Ministério da Educação, os Institutos de Formação e os Sistemas de Ensino da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas públicas. História. Perspectivas.

Resumen

La formación de profesores en Brasil, y en toda América Latina, ha pasado por varios procesos de cambios influenciados por las políticas públicas, en el sentido de adecuarse a los contextos sociales, históricos, culturales y también políticos a que son sometidos el sistema educacional. Así, ese artículo objetiva reflexionar sobre La formación de profesores en el contexto de las políticas públicas implementadas en Brasil, bien como las transformaciones que está sufriendo en el sentido de avanzar de una pedagogía tradicional para una pedagogía crítica, que busca la autonomía y el desarrollo profesional. Consideramos que la busca por calidad en educación está directamente ligada a la formación docente de calidad. En Brasil, el cenario de formación de profesores es impulsado con la promulgación de la Ley de Diretrizes e Bases (LDB), Ley 9.394/1996 que exige formación adecuada, de nivel superior, para el ejercicio de la profesión docente. En esa perspectiva fue implementada una Política Nacional de Formación de Profesores en Servicio (PARFOR), que es desarrollado en régimen de colaboración entre el Ministerio de Educación, los Institutos de Formación y los Sistemas de Enseñanza de Educación Básica.

Palabras clave: Formación de profesores. Políticas públicas. Historia. Perspectivas.

1. Introdução

A temática da formação de professores no Brasil, bem como em toda a América Latina é marcada pela racionalidade técnica, que vem sofrendo rejeições e passando por transformações e avanços, na perspectiva de construir uma pedagogia crítica, que busca desenvolver nos docentes habilidades que os permita serem mais críticos e atentos às questões sociais. Desse modo, a busca por uma maior autonomia do professor e do desenvolvimento profissional tornaram-se temas constantes de muitas discussões.

Assim, a formação de professores tem sido inserida nas discussões em relação à melhoria da qualidade da educação básica, pois além dos outros fatores necessários para garantir uma educação de bom nível, uma boa formação docente é imprescindível, quer seja,

inicial ou continuada. Scheibe (2010) indica que a partir da década de 1990, a formação docente tem sido o foco principal das políticas nacionais.

Segundo Gauthier (1998 apud PUENTES et.al, 2009) nas últimas duas décadas do século XX a educação tem sido acusada, de não cumprir de maneira satisfatória o seu papel. Essa crítica estende-se à escola de maneira geral e atinge fortemente o professor. Azanha (1998) afirma que existe uma notória relação entre a má formação dos professores e a atual má qualidade do ensino. Podemos assegurar que é praticamente impossível falar em qualidade da educação formal e escolar sem nos atentarmos aos aspectos da formação docente.

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura – MEC (2007) a formação de educadores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo um patamar profissional que contemple os conhecimentos técnico-científicos, além de aspectos afetivos, sociais, culturais e éticos.

A formação de docentes para a educação básica tem sido tema de amplos debates, e vêm acompanhando as tendências mundiais. De acordo Moon (2008 apud SCAFF, 2011) na década de 1990 observa-se uma maior atenção destinada à formação dos professores do que em centenas de anos de história que a antecederam.

Tal atenção é verificada por meio de pesquisas desenvolvidas nas universidades, especialmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/1996, seguida de legislações e documentos oficiais que a regulamentam e que têm buscado de alguma maneira mudar as práticas da formação e profissionalização dos professores, uma vez que, rezam sobre a necessidade da formação para o exercício da profissão docente. Apesar disso, a docência se encontra em um período desfavorável, enfrentando problemas que vão desde o desprestígio profissional às precárias condições de trabalho.

Uma dessas regulamentações é a Política Nacional de Formação de Professores em Serviço (PARFOR), que pode ser entendida como um regime de “colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino” (BRASIL, 2009, não paginado) propondo-se a contribuir para a construção de uma prática docente qualificada.

Assim, o presente artigo tem o objetivo de refletir sobre a formação de professores no contexto das políticas públicas implementadas no Brasil, bem como as transformações que

vem sofrendo no sentido avançar de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia crítica, que busca a autonomia e o desenvolvimento profissional.

2. Breve histórico sobre o cenário de formação de professores no Brasil

Conforme Saviani (2005, 2009) a formação docente foi recomendada desde o século XVII. Entretanto, essa questão exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, período em que a necessidade da instrução popular passa a ser mais discutida por conta dos ideais da Revolução Francesa. Assim, inicia-se o processo de criação de Escolas Normais.

No final do século XIX e início do século XX a exigência em relação a uma mão de obra mais qualificada tornou-se cada vez maior. É nesse contexto que surgem na Europa, as primeiras Escolas Normais, incumbidas de garantir uma formação inicial aos professores do ensino primário, a fim de não reduzi-lo, apenas, ao ensino da leitura e escrita e poucos outros aspectos (GARCIA, 1999).

No Brasil, grande parte dos assuntos educacionais nasce durante o período colonial e sobrevive ao longo do tempo. Os primeiros educadores brasileiros foram os padres Jesuítas e conforme alguns autores (RANGHETTI, 2008) exerceram ao longo de dois séculos uma intensa influência na sociedade brasileira, sendo os principais guias intelectuais durante esse período. O ensino era estritamente abstrato, repetitivo, dogmático, memorístico e livresco. As pessoas consideradas capazes de exercer a profissão docente eram cuidadosamente selecionadas pelos Jesuítas e também por eles controladas.

Modificações aconteceram ao longo do tempo e a preocupação com a forma de selecionar os professores surge com a “lei áurea”, lei de 15/10/1827, ainda durante o período imperial, e conforme esta lei, para ser professor seria necessário prestar um exame público, entretanto, não se exigia formação pedagógica: dominando os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar. Pode-se considerar esse fato como um dos primeiros entraves para a formação de professores (RANGHETTI, 2008).

Percebe-se, que a referida lei, de alguma forma instituía professores leigos, sem a preparação necessária e já assinalava para a pouca atenção que seria destinada a formação de professores ao longo da história. Ranghetti (2008), reiterando o seu ponto de vista em relação a essa temática, assinala que se nos atentarmos para a legalidade da formação do professor e as exigências presentes para o exercício da profissão, saltam aos nossos olhos, desde que essa profissão foi laicizada, qualquer ser humano pode desempenhar a função. Conforme a autora,

a formação do professor jamais foi prioridade no Brasil, sendo vista como um gasto e não como investimento.

A Constituição de 1934, no artigo 150, já tratava a respeito de muitas questões concernentes a educação como: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário; liberdade de ensino em todos os graus e ramos, entre outros, entretanto, a formação inicial de professores, não foi alvo de qualquer regulamentação que lhe proporcionasse organicidade e/ou direcionamento por meio de leis.

Entre 1930 e 1945 o desenvolvimento econômico do país passou de modelo agrário-exportador para a produção industrial e, como consequência, houve um processo crescente de urbanização e de certa forma exigia que o trabalhador tivesse escolarização mesmo que ínfima para operar as máquinas e, por conseguinte, mais acesso a determinados conhecimentos. E o currículo de formação de professores fica intrinsecamente ligado às necessidades políticas, sociais e econômicas da época. Vale ressaltar, que nesse período, destacavam-se também os intelectuais educadores (Escolanovista) na luta pela expansão da escolaridade.

Nos anos 80, mais precisamente em outubro de 1982, foi promulgada a Lei 7.044, extinguindo a obrigatoriedade da habilitação profissional no antigo 2º grau (hoje ensino médio), entretanto, mantendo a formação específica de nível profissionalizante, não ocorrendo alteração da estrutura básica da formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (como eram chamados nesse período) - Lei nº 5692/91, prevendo a possível carência de pessoal qualificado para o sistema de ensino, transforma o curso de magistério em habilitação específica para o magistério em nível de segundo grau. Nunes (2001 apud RANGHETTI, 2008), aponta que a falta de atenção do governo com a qualidade da formação dos professores para o nível de maior acesso às pessoas menos favorecidas esteve atrelada aos padrões dominantes, houve ao longo da história valorização do ensino superior em detrimento dos demais níveis, principalmente do antigo ensino primário, e para além do que já foi citado, o magistério deste nível não gozava de prestígio social e remuneração digna.

A partir da década de 1990, a investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil torna-se mais notória, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e, por conseguinte, uma discussão mais qualificada sobre o tema.

Portanto, em se tratando de leis que norteiam a formação de professores, nessa década, mais precisamente em 20 de Dezembro de 1996 foi promulgada a Lei Nº 9.394/96 e ao discorrer a respeito dos profissionais da educação versa em seu artigo 61º que a formação desses terá como principais fundamentos a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. E conforme o artigo 63º caberá aos institutos superiores de educação manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

No capítulo IV na parte em que trata do papel da educação superior, expõe que essa deve estimular a criação cultural e o desenvolvimento do senso científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, possibilitando também a criação e difusão da cultura, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, entre outros aspectos.

3. Buscando entender o conceito de formação e desenvolvimento profissional

É aparentemente consenso para os pesquisadores que um dos problemas mais sérios da educação está na formação de professores - a boa preparação desse profissional é reconhecida como o ponto crítico na reforma da educação e no século XXI as cobranças na formação de professores estão cada vez mais crescentes, haja vista as necessidades atuais de formação e conhecimento, tais como: articulação teoria e prática, formação continuada, formação para questões como diversidade social, cultural, raça e gênero. Todavia, de acordo Imbérnon (2009, p. 57),

O sistema educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância histórica dessa profissão de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Segundo Garcia (1999), formação refere-se às ações voltadas para aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade.

Processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional (GARCIA, 1999, p. 30).

O autor também descreve formação como “uma área de conhecimento que estuda os processos através dos quais os professores adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino” (GARCIA, 1999, p. 26).

Percebemos, por conseguinte, que o autor dar ênfase a formação individual, mas não prescinde da coletividade, deixando evidente o papel dos cursos de formação de professores e a necessidade de o formando permitir desenvolver-se.

Garcia salienta ainda que devemos pensar o conceito de formação de educadores como algo que deve ser referido não somente aos indivíduos que ainda estão estudando para se tornarem professores, mas também, àqueles professores que já possuem experiência de ensino, atentando-se para as peculiaridades de cada formação, propondo que se devam manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.

Neste sentido, Almeida (2006, 177) afirma que,

É importante reconhecer que a formação também está associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo mediante os mais variados meios, evidenciando um componente pessoal, fruto da combinação do amadurecimento, da possibilidade de aprendizagens e das experiências vividas.

A formação deve ser entendida como um processo que pressupõe crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui (MIRANDA, 2001).

Ao discorrermos a respeito da formação inicial de professores é necessário ter conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor se aceita como válido (GARCIA, 1999). Acreditamos que atualmente o modelo de escola pensada por muitos estudiosos, como Saviani (2009) e Freire (2003), é aquela que entende a educação a partir de uma dimensão emancipatória, que problematize a sociedade e, por conseguinte, a ciência, ou seja, que vise à formação do cidadão em sua plenitude e para, além disso, uma escola que já não mais cultivará a homogeneidade e sim a diversidade cultural, racial, religiosa, etc., cuidando para não esvaziar o conhecimento científico, para tanto, a escola requer um profissional (professor) politizado e preparado cientificamente.

Em se tratando do ensino, esse não deve ser estanque, mas deve modificar-se, adequar-se a realidade na qual a escola está inserida, que não seja memorialístico, mas ao contrário estimule o raciocínio e a aprendizagem para a vida toda. Nessa tessitura o paradigma do professor que reflete na ação e sobre a ação ganha destaque, dirigida por uma “releitura de sua prática”, colocando de outra forma, existe na atual conjectura uma maior valorização da formação de professores em uma postura mais investigativa (LIMA, 2010).

Atualmente defende-se uma formação de professores que contribua para que os educadores em formação se desenvolvam como pessoas, capazes de compreender suas responsabilidades no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino (EDMUNSON, 1990 *apud* GARCIA, 1999). Ainda para Garcia,

O objetivo da formação inicial é preparar os candidatos para: O estudo do mundo, de si, e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; o estudo continuado do ensino; participar em esforços de renovação da escola, incluído a criação e de implementação de inovações; e enfrentar os problemas gerais de seu local de trabalho (a escola e a classe) [...]. A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores (GARCIA, 1999, p. 81).

De outra forma, Imbernón (2009) coloca que a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir o conhecimento pedagógico especializado, assinalando que este está intrinsecamente relacionado à ação, fazendo com que uma parte desse conhecimento seja prático. Ressalta ainda que as instituições de formação deveriam preocupar-se não apenas com o conhecimento profissional, mas também com os demais aspectos da profissão docente,

por exemplo, a cultura em que a educação e/ou ensino se desenvolve, assim defende que as instituições de formação devam ser promotoras de transformação e inovação.

O autor ainda salienta que a formação inicial deva desenvolver algumas competências que permitam aos professores serem autores do seu trabalho, ou seja, os levem a tomar decisões, em síntese, que configurem a própria ação pedagógica.

Compartilhamos da ideia de que a expressão desenvolvimento profissional docente “reporta-se à evolução dos professores ao longo da sua carreira, na procura de determinado perfil cada vez mais adequado a um melhor desempenho da função” (MEIRINHOS, 2006, p. 31).

Conforme Perrenoud (2002) a formação inicial e contínua, apesar de não ser o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores a elevação do nível de competência dos profissionais.

Sobre a ideia de desenvolvimento profissional, Perrenoud (2002, p. 9) destaca que “não poderá haver profissionalização do ofício de professor se essa evolução não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos autores coletivos”. Dessa forma, acreditamos que o autor chama a atenção para a necessidade de todas as instâncias (escola, governo, sociedade) estarem envolvidas na busca pela melhor qualificação docente e não somente o professor.

4. Licenciatura: a profissionalização da atividade docente

É pertinente discorrermos sobre a formação de professores que já estão em exercício de sua profissão, tendo em vista que essa mantém algumas peculiaridades. As primeiras iniciativas de “capacitação de professores em serviço”, organizadas institucionalmente e que estão registradas, datam do final da década de 1950 (TERRAZZAN, 2007).

Entretanto, a preocupação em profissionalizar os docentes não se constitui em uma preocupação apenas do Brasil. O estudo de Bello (2008) que consistiu em realizar uma investigação acerca da formação em serviço em diversos países da América-Latina e Caribe demonstrou que apresentam muitas similaridades, tendo em vista que todos demandavam certificação em curto prazo para os professores. Mas a autora verifica distinções nos objetivos de cada país devido alguns já terem certificado seus professores há algum tempo, como é o caso da Argentina e Chile. A autora expõe que os objetivos da formação inicial em serviço no Brasil eram: “certificar professores que não possuíam a titulação mínima exigida para o

exercício da função; melhorar o desempenho profissional e se alinhar às novas políticas educacionais” (BELLO, 2008, p. 91).

Conforme Bello (2008) a promoção da profissionalização docente está ligada a uma formação acadêmica e de preferência de nível universitário, ou seja, a uma licenciatura.

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público (BRASIL, 2009, p. 2).

Conforme Diniz-Pereira (2011) as licenciaturas são cursos que habilitam para o exercício da profissão docente no nosso país. Autores como (BELLO, 2008; DINIZ PEREIRA, 2011; DIAS-DA-SILVA, 2005) assinalam que não podemos esquecer a influência das políticas neoliberais que existia no Brasil no período da promulgação da LDB, que é o documento que exige a necessária formação de professores em nível superior. Para os autores supracitados, as fortes pressões que o país recebia por conta dos investimentos financeiros do Fundo Monetário e do Banco Mundial, interessados em influenciar até mesmo os setores educacionais foi o que determinou a consolidação da lei, conseqüentemente a existência das licenciaturas.

De acordo Dias-da-Silva (2005, p. 386)

o caráter profissional da docência está diretamente ligado à trajetória dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores que lecionam as diferentes disciplinas/áreas que compõem o currículo escolar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Desse modo, é praticamente impossível tratar da licenciatura sem nos atentarmos para a profissionalização da profissão docente, que infelizmente foi deixada em segundo plano pelas universidades.

Terrazzan (2007) assinala que as licenciaturas curtas foram implantadas de maneira autoritária no país pelo regime militar na década de 1970. E nesse período e ao longo da

história as universidades delegaram pouquíssima importância à área de educação, sobressaindo-se sempre os aspectos mais relacionados à Ciência.

A maioria das estruturas curriculares de Cursos de Licenciatura esteve baseada no padrão 3+1, como ficou conhecida a configuração na qual um conjunto de disciplinas de conteúdos conceituais era ministrado nos três primeiros anos do curso e posteriormente, no ano final, era ofertada as disciplinas pedagógicas. Esse modelo perdurou por muito tempo, mas passou posteriormente a sofrer duras críticas, uma vez, que culminou por difundir uma ideia de dissociação entre a teoria e prática; como se essas fossem ideias dicotômicas.

Os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras são: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura, decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores. Assim, a rigor, a maioria das licenciaturas continua a perpetuar o chamado modelo 3 + 1, sendo esse único ano destinado aos conteúdos de natureza pedagógica, reduzido ao mínimo estabelecido em lei, portanto restrito ao oferecimento das quatro disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 386-387).

É atualmente consensual que os cursos de licenciatura ofertados não apresentam de fato uma orientação mais voltada especificamente para a educação, uma vez que, as disciplinas de cunho específico ainda se sobrepõem às disciplinas pedagógicas, apesar das incansáveis críticas, poucas alterações são notadas. Bizzo (2004, p. 157) chama nossa atenção ao que se espera das licenciaturas:

Cursos de licenciatura com identidade própria, talhados especificamente para aqueles que querem se dedicar ao magistério, que não sejam meros apêndices de cursos de bacharelado, mas com eles mantenham articulação orgânica e mutuamente fecunda, constituem hoje um desafio para as instituições de educação superior de qualidade, sobretudo para as públicas, que devem contribuir ativamente para o resgate da enorme dívida social acumulada neste país.

Colaborando com essa ideia (CUNHA, 2006, PUENTES, 2009) asseguram que os conhecimentos e competências dos professores devem ocupar lugar de destaque nos cursos de licenciatura, haja vista que a docência possui saberes particulares, sendo esses, que fazem da docência uma profissão.

Concordamos com a ideia dos autores, pois de fato é dessa identidade docente que os cursos de licenciatura necessitam, e ao que parece esta poderá ser alcançada se for dispensada maior atenção às disciplinas de caráter filosófico, sociológico, didático e político. Possibilitando também o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a reflexão e investigação.

Conforme Shulman (1986 apud GIROTTI JÚNIOR; FERNANDEZ, 2009), a base teórica e normativa mais adequada para a profissionalização da docência seria o: conhecimento do conteúdo, conhecimento curricular, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento das características dos aspectos cognitivos, dos estudantes, conhecimento didático geral, conhecimento do contexto escolar e o conhecimento das finalidades educativas.

Conforme Santos e Powaczuk (2012), o desenvolvimento profissional docente se faz na confluência dos âmbitos pedagógicos e dos referenciais de um campo de conhecimento. Levando em consideração esse pensamento às licenciaturas cabe fazer esta inter-relação sempre.

Garcia (1999) afirma que a formação inicial de professores requer um saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que, adquiridos de forma racional e fundamentados, permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino, devendo abarcar as várias áreas do saber: a) saber pedagógico-entendido como conhecimentos teóricos e conceituais; b) saber-fazer- representado por esquemas práticos de ensino e c) saber porquê-que é a justificação da prática.

No campo relacionado ao saber pedagógico, Santos e Powaczuk (2012, s/p) ponderam que,

É preciso considerar que o professor no desenvolvimento de sua prática, além dos referenciais teóricos de determinado campo de conhecimento, precisa do conhecimento advindos do domínio do campo pedagógico, tendo em vista que é a partir desta inter-relação que ele poderá ser capaz de desenvolver uma prática mais qualificada acerca do trabalho docente.

Fica clara com a apreensão exibida por estes autores que mesmo com as severas críticas atribuídas ao modelo de formação 3+1 é este que vem persistindo em diversos cursos de licenciatura do país. Entretanto, o foco não pode ser apenas a maneira com que o curso está estruturado, mas o modo de trabalhar dos formadores; a preocupação com os aspectos

relacionados ao ensino não deve ficar somente a cargo dos professores da área de ensino, deve ser preocupação também daqueles que lecionam as disciplinas de conteúdo específico. Sabe-se que esta é uma bandeira já levantada, mas não é redundância desnecessária frisar este aspecto.

5. PARFOR – política de formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil e em toda América Latina, tem passado por vários processos de mudanças influenciados pelas políticas públicas, no sentido de adequar-se aos contextos sociais, históricos, culturais e também políticos a que são submetidos o sistema educacional.

Até a década de 1990, no Brasil, a realidade dos professores em exercício no que concerne a formação era um tanto preocupante, uma vez que, muitos dos professores não possuíam a formação inicial exigida para ensinar. Na década de 90 foi promulgada a LDB, Lei 9.394/96 que é considerada um avanço para a educação, tratando de diversas questões, entre essas, o concernente a formação do professor. No Artigo 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, em modalidade normal (BRASIL, 1996, não paginado).

Com a divulgação dessa lei programas de formação inicial e continuada foram implementados. Vários estados, principalmente do nordeste, buscaram adequar-se a legislação. Parcerias foram firmadas entre universidades, estado, prefeituras e escolas para que os professores tivessem formação inicial, necessária para atuarem na educação básica.

De acordo com Macedo (2006) e Mororó (2012), na Bahia as discussões em relação à criação de cursos de formação de professores em nível superior para quem já se encontrava em pleno exercício da profissão, começou a tomar corpo nas universidades a partir de 1998, no momento em que a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), de maneira pioneira, cria o Programa Rede UNEB 2000, realizando a primeira seleção de professores/alunos para o curso que começou em março de 1999. Desde então, houve um aumento na oferta dos cursos de formação em serviço, especialmente das redes municipais de ensino.

Em 2003 foi criado pelo governo do estado da Bahia um Programa de Formação para Professores por meio do decreto nº 8.523 de 14 de maio de 2003. A Universidade Estadual do Sudoeste (UESB) ofertou em 2004, vários cursos, na modalidade presencial, constituindo-se como a primeira experiência de oferta de formação inicial em serviço da referida instituição.

Um estudo publicado no ano de 2009, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como base no Censo Escolar de 2007, revelou que no Brasil, a maioria dos professores que possuía a graduação, ensinava em disciplinas incompatíveis com sua formação (BRASIL, 2009).

No intuito de ofertar a formação adequada aos professores do país está em vigência o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) instituído através do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Esse Programa articula um conjunto de ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em colaboração com as Secretarias de Educação de estados e municípios juntamente com as Instituições de Ensino Superior Pública (IES), tendo por objetivo oferecer a formação mínima exigida para o exercício da profissão docente, ou seja, estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores do país que ainda não possuíam a formação entendida como apropriada ao trabalho que estão exercendo (SCHEIBE, 2010).

Art. 1º- Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009a, não paginado).

O artigo 2º versa sobre os princípios, assinalando que a formação docente para todas as etapas da educação básica é compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas, ainda chama atenção ao fato de que a formação dos profissionais deve estar preocupada com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação mais justa, democrática e inclusiva, gerando a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, além desses, outros princípios foram relatados. O artigo 11º refere-se ao público destinado,

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fomenta a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos

docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009). Desse modo, são oferecidos Cursos de primeira licenciatura para professores que ainda não possuem graduação, de segunda licenciatura para licenciados que atuam fora da área de formação e de formação pedagógica para bacharéis atuantes na educação.

De acordo com Gatti *et al.* (2012, p. 257)

não só em muitos municípios, mas também em várias estados, esses programas são os únicos ofertados aos docentes das escolas de educação básica, o que aumenta a sua importância relativa, sobretudo quando se considerem as desigualdades regionais e educacionais e a extensão do país.

As políticas educacionais atuais, em particular, as que contemplam os programas especiais, possuem desde a sua origem problemas na sua concepção, pois são projetos que buscam corrigir déficits educacionais históricos, vislumbrando apresentar uma solução tardia. O PARFOR é entendido muito vezes, como uma política de reparo por se tratar de uma tentativa do governo de preencher as lacunas existentes na formação e profissionalização dos professores. Isso pode ser verificado na história dos cursos de formação no país.

Todavia, considerando o alto investimento e o seu papel social, no resgate a dignidade do professor, é preciso um empenho maior, de todos os envolvidos, sejam os estados, municípios, universidades, professores formadores e cursistas, para que de fato, esses programas possam contribuir para formação de qualidade.

6. Considerações finais

As políticas de formação docente no Brasil se encontram imersas em uma forte discussão: de um lado a necessidade de formar professores em nível superior, por outro lado, a luta para que esses programas possam de fato contribuir para a formação de professores de qualidade, na perspectiva de uma pedagogia crítica, que questionem, reflitam e busque transformar suas práticas pedagógicas.

Certamente, a formação exerce influência no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, possibilitando-os refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, transformando-as no sentido de torna-las mais autônomas e significativas.

Há ainda muito por fazer para que o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores aconteça de maneira mais satisfatória, tendo em vista, que a melhoria na qualidade da formação dos professores e da educação de maneira geral ultrapassa as políticas públicas e oferecimento de programas de formação. É necessário, também, que o professor seja valorizado e que as condições financeiras, estruturais e pedagógicas da escola sejam melhoradas. Pois formar professores em uma pedagogia crítica é necessário, contudo, também é preciso melhorar a realidade do sistema educacional do Brasil e de muitos países da América Latina.

Referências

ALMEIDA, M. I de. Apontamentos a respeito da formação de professores. IN: BARBOSA, R. L. (org). **Formação de educadores: artes e técnicas- ciências e políticas**. São Paulo, Ed. UNESP, 2006.

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R.V. *et al.* (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 49-58.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. Tese (doutorado em educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BIZZO, N. Ciências Biológicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2011. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de

20/12/1996- Plano Nacional de educação: Lei nº 10.172, de 09/01/2011 e legislação correlata e complementar. 5. ed. São Paulo: EDIPRO, 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Brasília, 1996.

CUNHA, M. I. Os conhecimentos curriculares e do ensino. VEIGA, I. P.A (org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisados educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: _____; ZEICHNER, K. M. (orgs.). In: **A pesquisa na formação e no trabalho docente de na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - Saberes necessário a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**. Porto-Portugal: Ed. Porto, 1999.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2012.

GIROTTO JÚNIOR, G. FERNANDEZ, C. Reflexão e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo: de licenciando a professor de química. In: **Ata do VII ENPEC**, Florianópolis, 2009, não paginado.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, P. G. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Grande Dourados-MS: Ed. EDUFGD, 2010.

MACEDO, J. M. Políticas de formação/qualificação de professores em exercício no estado da Bahia. In: **VI seminário de REDESTRADO Regulação Educacional e Trabalho Docente**. UERJ-Rio de Janeiro, Nov/2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_form_qualif.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

MEIRINHOS, M. F. A. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância**: estudo de caso no âmbito da formação contínua. (Tese de doutorado), Universidade do Minho, Portugal, 2006. Disponível em: <repositorium.sdum.uminho.pt>. Acesso em: 24 jul. 2013.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRE, Marli (org.). In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

MORORÓ, L. P. A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP-Campinas, 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. In: **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores, no Brasil: dos Jesuítas as Diretrizes de Pedagogia. In: **Revista @ambienteeducação**, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html>. Acesso em: 12 maio 2013.

SANTOS. E. G; POWACZUK, A.C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. In: **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.3 8-53, 2012.

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

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista Educação**, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 16 out. 2013.

SCAFF, E. A. S. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. In: **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010

TERRAZZAN, E. A. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, R. **Ensino dec no Brasil**: Alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007.

Sobre as autoras

Patrícia Silva. Mestre em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista Sanduíche em Didática das Ciências Experimentais, na Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, Argentina. Atua no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Atuação de Professores de Ciências (FACI). Atualmente ministra a disciplina Embriologia e Histologia nas Faculdades Unidas de Pesquisa, Ciências e Saúde-FAPEC.

Ana Cristina Santos Duarte. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004), atualmente é professora Titular do Departamento de Ciência Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), da área Educação e Prática de Ensino. É docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (DCB/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (DS/UESB). Desenvolve e Coordena Projetos de Pesquisa e Extensão na área de Educação voltados para a formação de professores e o processo ensino-aprendizagem de Ciências e Biologia.

