

Elisangela da Silva Bernado

**FORMAÇÃO DOCENTE:
QUE TIPO DE INTELLECTUAL QUEREMOS FORMAR?**

**Rio de Janeiro
2001**

Elisangela da Silva Bernado

**FORMAÇÃO DOCENTE:
QUE TIPO DE INTELLECTUAL QUEREMOS FORMAR?**

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: MONOGRAFIA**

**REITOR: PIETRO NOVELINO
DECANA: MARIA JOSÉ MESQUITA CAVALLEIRO DE MACEDO WEHLING
DIRETORA: DAYSE MARTINS HORA
CHEFE DO DEPARTAMENTO: SUELI BARBOSA THOMAZ
PROFESSORA: SUELI BARBOSA THOMAZ**

FORMAÇÃO DOCENTE: QUE TIPO DE INTELLECTUAL QUEREMOS FORMAR?

ELISANGELA DA SILVA BERNADO

**Monografia apresentada à Escola de Educação da
UNIRIO como requisito para obtenção da Licenciatura
Plena em Pedagogia.**

Professora Orientadora: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

**Rio de Janeiro
2001**

BERNADO, Elisangela. Formação docente: que tipo de intelectual queremos formar? Rio de Janeiro, 2001, 42f.

B456 Bernado, Elisangela.

Formação docente: que tipo de intelectual queremos formar? / Elisangela Bernado. – Rio de Janeiro, 2001. 42f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

1. Professores - Formação. I. Formação docente: que tipo de intelectual queremos formar?

CDD371.12

CDU371.13

DEDICATÓRIA

**Dedico esta monografia à minha querida mãezinha,
Edmilça da Silva Bernado,
que, mesmo sem ter tido todo o estudo almejado,
lutou para que eu, sua filha mais velha,
me formasse na profissão que escolhi desde criança.**

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço à Deus por ter me propiciado realizar o grande sonho da minha vida: ser uma EDUCADORA.

A minha querida e inesquecível professora e orientadora Angela Maria Souza Martins que desde o começo apostou que esse trabalho daria bons “frutos” e que durante o decorrer da construção desse trabalho sempre me incentivou com palavras gratificantes.

A minha querida professora leitora Dayse Martins Hora por suas importantes trocas de idéias que contribuíram, em muito, para o enriquecimento do meu texto.

A minha mãe, Edmilça da Silva Bernado, que mesmo entre tantas dificuldades conseguiu me educar e a me transformar em uma pessoa capaz de lutar por meus sonhos de forma corajosa e paciente.

Ao meu marido, Alexandre de Moraes Felisberto, por ter sempre me apoiado nos meus momentos de isolamento por conta de leituras intermináveis.

A minha querida amiga Amanda de Oliveira Rabelo por ter me incentivado a fazer o concurso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, no qual consegui passar com louvor, em 3º lugar, pelo “árduo” caminho de afunilamento em que se encontra o nosso ensino brasileiro.

**“Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido?
Professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão,
não é algo que se define por dentro, por amor.
Educador, ao contrário, não é profissão: é vocação.
E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.”**

(Rubem Alves)

“O educador (...) é aquele que:
- **tem a docência como base da sua identidade profissional;**
- **domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, (..) que**
lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das
relações sociais em que o processo educacional ocorre;
- **é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.”**

(ANFOPE: 1989, p: 13)

RESUMO

Deve-se pensar como estão sendo formados, nos dias atuais, os profissionais da educação nos Cursos de Educação (seja a nível médio, graduação ou pós-graduação), e como esses profissionais estão articulando a teoria aprendida na academia com a prática encontrada em seu cotidiano escolar. Este trabalho busca compreender, refletir e analisar de forma crítica como se dá o processo de formação docente, diante dos desafios da nossa realidade educacional. A educação é a base da estrutura social, e como tal, deve ser (re) pensada, (re) concebida, (re) estruturada, mediante o surgimento dos novos paradigmas educacionais. Indaga-se: Como se deve agir para atuar de forma crítica e política na realização do trabalho docente? Neste sentido, o Curso de Formação de Professores surge como uma “arma” fundamental, um espaço de formação de profissionais intelectuais que refletem e agem sobre o saber docente, sobre a sua prática docente. A questão da formação de professores vem sendo estudada por vários autores (Gatti, 1997; Giroux, 1988; Kramer, 1993; Alves, 1993; entre outros), e tem sido um grande desafio para as práticas educacionais brasileiras. Tornando-se cada vez mais urgente questionar a forma pela qual o saber tem sido produzido e divulgado aos professores em sua formação. Considera-se que a formação de professores deve estar, além de tudo, voltada para a formação de intelectuais (transformadores e reflexivos), de profissionais conscientes de seu papel político frente a educação brasileira para que se possa realmente chegar a verdadeira práxis.

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE:

QUE TIPO DE INTELLECTUAL QUEREMOS FORMAR?

Sumário.....	7
Listas Especiais: Tabelas.....	8
Gráficos.....	9
Introdução.....	10
1. Um breve histórico sobre a educação brasileira nas últimas três décadas.....	14
2. Uma visão panorâmica do quadro de formação docente no Brasil.....	17
3. Que tipo de profissional está sendo formado nos Cursos de Educação?.....	24
4. Formação docente: para além da especialização.....	29
Considerações Finais.....	34
Referências Bibliográficas.....	37
Anexo.....	40

Listas de Tabelas

Tabela 1: Ensino Fundamental – Número de Funções Docentes por Grau de Formação no Brasil 1994-1999 (p. 16)

Tabela 2: N° de Funções Docentes e % de Crescimento Anual 1994-99 (p. 17)

Listas de Gráficos

Gráfico 1: Funções Docentes por Grau de Formação 1994-99 (p. 16)

Gráfico 2: Evolução do N° Funções Docentes 1994-99 (p. 17)

Gráfico 3: Funções Docentes por Nível de Formação 1999 (p. 18)

Elisangela da Silva Bernado

Introdução

“Mestre não é aquele que sempre ensina, mas que de repente aprende.”

Guimarães Rosa

Partindo de questões, tais como: “Que profissionais estão sendo “fôrmados”¹ nos Cursos de Educação?” “Que prática pedagógica é essa que não tem uma fundamentação teórica, que não faz uma articulação entre a teoria e a prática?” “Para onde caminha a formação docente no Brasil?”, este trabalho, buscou refletir e analisar criticamente o processo de formação docente diante dos desafios da realidade educacional brasileira, e como essa prática formadora favorece a má qualificação dos futuros professores, contribuindo para um ensino de baixa qualidade.

Tentando responder a estas e outras questões que foram levantadas é que se desenvolveu este trabalho.

Para tanto, este trabalho partiu de uma observação feita em uma turma de 2º ano do Curso de Formação de Professores, em uma Escola Normal – Instituto de Educação do Rio de Janeiro – em 1999, onde percebeu-se que, por meio das observações e entrevistas realizadas com professores, alunos e a diretora – que os alunos faziam o curso por inúmeras razões, tais como: já estudavam lá e permaneceram, uma certa identificação pela profissão, preferência pelo curso por já sair com uma profissão, etc.

Percebeu-se que o currículo do curso não fazia a articulação entre teoria e prática. A teoria foi apresentada como um corpo de conhecimentos completamente divorciado da prática, apenas como conhecimentos historicamente construídos, os quais deviam ser (in) “fôrmados” aos futuros professores. A partir desta constatação começamos a questionar como seria uma formação de profissionais da educação qualificados, ou seja, instrumentalizados para a prática docente.

¹ Está acentuado propositalmente, no sentido de fôrma, molde. Prática fragmentada, desarticulada. Formação de Professores, sem que seja feita uma relação entre a teoria e a prática.

São inúmeros os problemas, e eles nos levam a indicadores como, por exemplo, o que os cursos de formação de professor (in) “fôrmam¹” os futuros profissionais da educação, tornando-os menos qualificados, menos competentes para enfrentar o mercado de trabalho.

Como consequência, não são propiciados a plena e completa formação de um profissional (futuro professor) que esteja preocupado com o conteúdo a ser trabalhado, o seu valor e as propostas do conhecimento como forma de mudança social.

Ao contrário, são formados professores sem que estejam preparados para fazer uma reflexão da própria prática, havendo assim a perda, não só da articulação da teoria com a prática como também, das possibilidades de se formar um professor reflexivo, um profissional que reflita sobre a sua ação como formador. Mais ainda, que na ação e em ação seja capaz de não somente instrumentalizado pela teoria, mas também se reapropriando dela possa desconstruí-la para realimentá-la, atingindo uma outra síntese (processo dialético).

Pelo caminho da desinformação ou da formação precária, o educador se desqualifica, se descontextualiza, tornando-se cada vez menos capaz de relacionar os saberes acadêmicos com a realidade sócio-cultural que o circunda. E, definitivamente, sem professor qualificado, não há ensino de qualidade, entendendo-se como educação de qualidade aquela que permite ao aluno construir instrumentos teóricos que lhe possibilitem ler a realidade, o contexto histórico-social.

Diante desse momento de crise educacional, onde há a perda de parâmetros de “como” e “o que fazer”, indaga-se: E agora, como devemos agir para atuar de forma crítica e política diante do trabalho docente? E essa indagação leva à refletir sobre o papel, a função do educador em nossa sociedade capitalista e sobre esse processo de “inculturação” que nos leva ao despreparo, a desqualificação profissional.

Fica cada vez mais claro que somente através da educação – que é o instrumento para a transformação do homem – articulada com o político e o social é que poderemos formar sujeitos capazes de transformar a história da existência humana. Sendo a escola, a educação, fruto da história passada, ela deve promover nos educandos,

¹ *Idem.*

a possibilidade de serem críticos e transformadores, atores do processo histórico e não meros espectadores.

A educação é a base, peça fundamental, de toda a estrutura social e através do binômio escola- sociedade podemos e devemos complementar e interagir de forma a sustentar ou transformar o contexto social vigente.

A educação faz parte de toda a história da humanidade, desde os primórdios até os nossos dias, evidenciando toda a estrutura político- econômico- social subjacente. A escola, como local oficial da ação educativa, deve ser um lugar de transformação e não, simplesmente, de reprodução, de transmissão dos saberes livrescos. Deve ser um espaço de discussão, compreensão e reflexão das teorias e práticas educacionais.

É preciso pensarmos numa educação capaz de fazer a humanidade se reconhecer como parte integrante do contexto social no qual está inserida. Neste sentido, o curso de formação de professor deve preparar o futuro educador para pensar e agir, para refletir sobre sua prática docente na sociedade.

Discutir a formação docente no contexto atual é uma tarefa complexa. Mas, ao mesmo tempo, sabe-se que somente através de uma formação de qualidade é que conseguiremos modificar o contexto educacional que estamos inseridos. Porque só haverá transformação através de uma educação que forme sujeitos críticos, capazes de relacionar teoria e prática (práxis) e de modificar, reverter, o processo político-educacional, onde todos têm direito à educação, mas nem todos têm acesso à ela. E é neste cenário que o curso de formação de professor é uma arma crucial na transformação ou reprodução dos valores que sustentam a nossa sociedade capitalista.

O presente trabalho apresenta questões relativas a precariedade da formação docente que tem como consequência não só a desqualificação profissional, como também, a desqualificação do ensino fundamental, esclarecendo-se que a eventual ausência de qualidade acarretará perdas não só neste nível, bem como em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior).

Tentando aprofundar as questões levantadas na introdução, o item 1 apresentará um breve histórico da educação brasileira nas décadas de 70, 80 e 90 e o item 2 um quadro panorâmico da situação dos docentes no Brasil atualmente.

Serão abordadas no item 3 as categorias de intelectual de Giroux, dando ênfase a categoria intelectual transformador, a qual valoriza o trabalho crítico e intelectual do professor e, combina a reflexão e a prática acadêmica a serviço de uma educação para a formação de cidadãos reflexivos, ativos e transformadores.

No item 4 serão discutidas as conseqüências de uma formação docente que visa apenas formar especialistas, mostrando que a teoria e a prática devem caminhar lado a lado em busca de uma formação integral do futuro professor.

O trabalho será finalizado com algumas considerações em torno da temática abordada em todo o estudo realizado.

E como estratégia metodológica foram feitas pesquisas bibliográficas e observações e questionários com alunos e professores de cursos de formação de professores, a fim de constatar todas as questões levantadas e discutidas.

Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico construído a partir de informações coletadas em pesquisa de campo.

1. Um breve histórico sobre a educação brasileira nas últimas três décadas

A formação de professores representa um dos grandes problemas apontados nos debates sobre a educação brasileira e pensadores envolvidos com a educação vêm destacando a má formação profissional dos professores.

Nos últimos trinta anos assistimos ao movimento de debates com relação a alguns temas. Primeiro foi a vez do tecnicismo na educação; depois veio a democratização da escola; em seguida o fracasso escolar; e agora é a vez da formação de professores, onde propõe-se que os cursos de formação docente preparem professores que assumam não uma postura de intelectual tradicional, conservador, mas sim de intelectual transformador e reflexivo.

A educação dos anos 70 – baseada numa pedagogia tecnicista – buscou planejar a educação, partindo do pressuposto da neutralidade científica, inspirada no modelo fabril. Cabia a educação, nessa época, proporcionar um eficiente treinamento para a execução de tarefas, ou seja, para a pedagogia tecnicista o que importava era “aprender a fazer”.

Nos anos 80, com o desenvolvimento dos estudos no campo da teoria educacional crítica ultrapassou-se a visão de que através da escola era possível mudar a sociedade. As propostas educacionais visaram mudanças radicais na estrutura econômico- social e o projeto político subjacente à proposta dos educadores críticos tinha como questão central a análise das relações de classe no capitalismo e a idéia de que com o socialismo a sociedade mais justa seria alcançada (o pensamento educacional do Brasil no início da década de 80 estava fortemente influenciado pelo marxismo).

Neste contexto, sob a influência de Gramsci (1978), a formação do professor deveria estar centrada na formação de intelectuais orgânicos. Ou seja, seriam formados profissionais da educação conscientes do seu papel histórico e comprometidos com os interesses da classe trabalhadora, onde a ação do educador, como prática educativa tem um caráter intelectual, na medida em que se efetiva pela mediação do conhecimento e da formação de consciências.

Na década de 90, a produção acadêmica estava voltada para os estudos da cultura da escola, suas práticas, seus rituais e a relação de poder existente dentro do âmbito escolar, a teoria educacional estava voltada para as questões culturais.

Neste momento (entrando no século XXI), os estudos sobre a formação docente assumem novas perspectivas, pois busca-se entender, entre outras coisas, como o professor, mergulhado na cultura institucional e pedagógica (em sua prática cotidiana) da escola, constrói sua identidade profissional.

Surge, então, a preocupação em considerar o desenvolvimento do professor como elemento fundamental no seu processo de formação e que o desempenho do professor é, grandemente, dependente dos modelos de ensino internalizados ao longo da sua vida estudantil. Como diz Britzman (1986), o futuro professor traz para os cursos de formação uma experiência acumulada que informa seu conhecimento sobre o mundo estudantil, a estrutura escolar e curricular.

O professor, neste contexto, passa a ser considerado um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações durante e após realizá-las e esse tipo de profissional, segundo Schon (1987), seria aquele que reflete na ação, assim como também repensa a reflexão realizada durante a ação.

Giroux (1988) recomenda que a teoria educacional deve desenvolver uma análise crítica que aponte para as possibilidades concretas de mudança, mostrando, ao mesmo tempo, a força do capitalismo e sua presença nas esferas da vida social e cultural.

Em síntese, pode-se dizer que em relação à formação do professor, os anos 70 foram marcados pelo “aprender a fazer”, que de certa forma instrumentalizava o professor para a prática pedagógica. Nos anos 80, a formação docente foi marcada pelo caráter prescritivo do discurso, o qual enfatizava a definição dos compromissos e do papel do professor, sem instrumentalizá-lo para desempenhar as funções que lhe eram atribuídas.

Já nos anos 90, as análises educacionais foram voltadas para a compreensão do trabalho do professor, buscando identificar as diferentes formas por meio das quais se constituíam as atividades desse profissional docente.

Ou seja, em cada momento histórico destacado, a formação do professor ficou atrelada a um modelo, produzindo algumas “fôrmas” que se tornaram verdadeiras matrizes. Hoje o que se discute é a precariedade na formação que estas “fôrmas” produziram, ou seja, foram desinformadoras e deformadoras da prática pedagógica, porque sempre exacerbaram determinado pólo da formação em detrimento de outro, caracterizando-se por um certo maniqueísmo (onde as coisas são totalmente boas ou totalmente ruins).

Mas, como diz Santos (1997), a compreensão do processo de construção do saber docente só adquire, realmente, uma dimensão mais sólida quando se torna base para a concretização de propostas que busquem intervir no processo de formação do professor. Logo, não podemos deixar de afirmar que deve haver uma mudança nas práticas de ensino, pois a formação docente é um fator essencial na qualidade da educação e como tal, deve ser reestruturada na busca dessa excelência.

Buscando essa excelência, os cursos de formação de professores têm passado, nestes últimos anos, por grandes discussões, sendo alvo de inúmeras propostas curriculares. Uma crítica que pode ser feita é a de que os cursos são dados muito longe da realidade das salas de aula, logo há o divórcio da teoria da prática, ocasionando a dicotomização.

“A profissão de professor foi desvalorizada brutalmente nestes últimos trinta anos – isto é uma questão política séria para o Brasil, ...” (CARVALHO, 1992: p. 52). Logo, torna-se fundamental ter cursos de formação de professores interessados não só na melhoria do ensino brasileiro, oferecendo um ensino de qualidade, como também na revitalização da categoria professor.

Uma questão é crucial para os problemas educacionais que estamos enfrentando: será que estamos formando bons professores? Infelizmente, a resposta a essa pergunta é não. Por isso a urgência de uma (re) estruturação dos cursos de educação. Mas essa reestruturação só será possível se for acompanhada de uma mudança de paradigma nos cursos de formação de professores.

2. Uma visão panorâmica do quadro de formação docente no Brasil

No quadro internacional e nacional, são visíveis as mudanças nos padrões de trabalho e conseqüentemente nos padrões das relações sociais. Neste âmbito de desenvolvimento, de transformação, a informação e a comunicação passam a ocupar papel central. E passa a ser essencial que todos tenham as capacidades de decodificar e interpretar esta informação, capacidades estas, que dependem não só do domínio tecnológico, mas também, do domínio cultural e de novas habilidades cognitivas e sociais, que são ou deveriam ser adquiridos no âmbito escolar.

Segundo um estudo feito por Gatti (1997), inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando sobretudo dos “formadores”, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e da cultura. E que medidas vêm sendo tomadas, nas duas últimas décadas, no sentido de formar, de modo mais consistente, os professores de todos os níveis.

Em contrapartida, no Brasil, quase nada tem sido, efetivamente, feito quanto à qualidade da formação docente para ajudar a reverter esse quadro de má formação ou de formação inadequada.

A nova legislação LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), votada em 1996, pode levar anos para se fazer perceber. Pois, há aspectos no cotidiano escolar que escapam a qualquer legislação, logo, essa nova legislação, pode orientar o trabalho docente, mas nunca irá abrangê-lo em toda sua extensão.

É necessário que sejam consideradas as necessidades dos alunos na organização de qualquer legislação, pois a qualidade educacional reside no interesse do alunado e o seguinte questionamento nos vem em mente: “O que queremos, de fato, para a educação?” “Que tipo de profissional queremos formar?” “Que papel desempenhamos enquanto educadores, enquanto formadores de professores?”

Formação Docente: Que tipo de intelectual queremos formar?

Analizando os dados das seguintes tabelas (extraídas do documento “Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999” do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), podemos perceber o grau de formação dos docentes do Ensino Fundamental, no Brasil:

**Ensino Fundamental - Número de Funções Docentes por Grau de Formação
Brasil 1994-1999**

Ano	Funções Docentes por Grau de Formação						
	Total	Fundamental Incompleto e Completo	%	Médio Completo	%	Superior Completo	%
1994 ⁽¹⁾	1.377.665	138.658	10,1	669.656	48,6	569.351	41,3
1995 ⁽¹⁾	1.407.625	133.933	9,5	685.596	48,7	588.096	41,8
1996	1.388.247	124.642	9,0	655.004	47,2	608.601	43,8
1998	1.460.455	101.601	7,0	684.514	46,9	674.340	46,2
1999 ⁽²⁾	1.510.426	81.735	5,4	720.148	47,7	708.543	46,9
Taxa de Cresc. 94/99	9,6%	-41,1%		7,5%		24,4%	

Fonte: MEC/INEP/SEEC

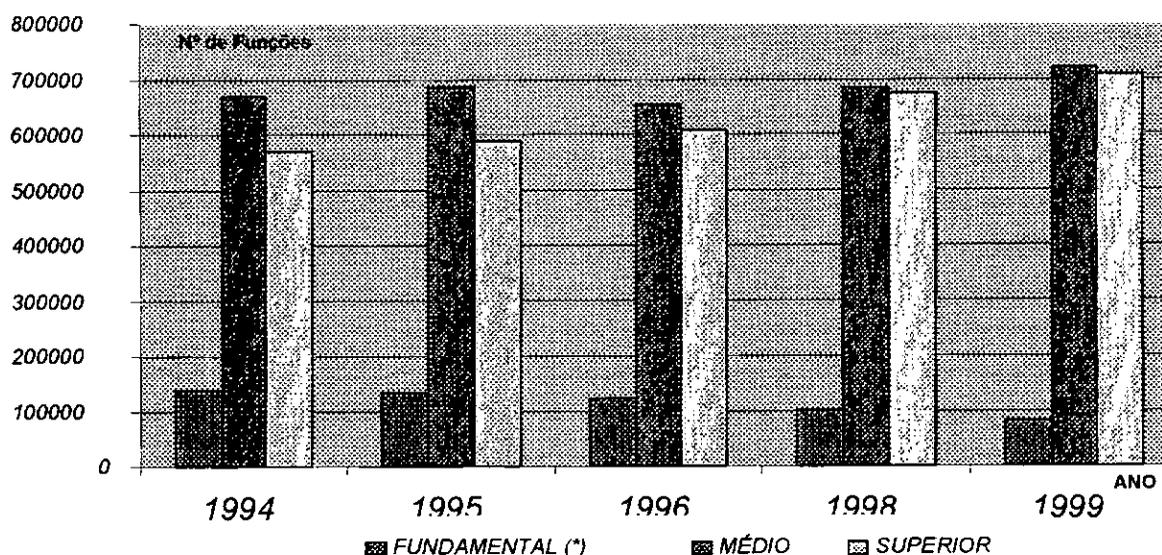
Notas: o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

(1) - dados estimados

(2) - dados preliminares

FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO-1994-99

(*) INCLUI CURSOS COMPLETOS E INCOMPLETOS



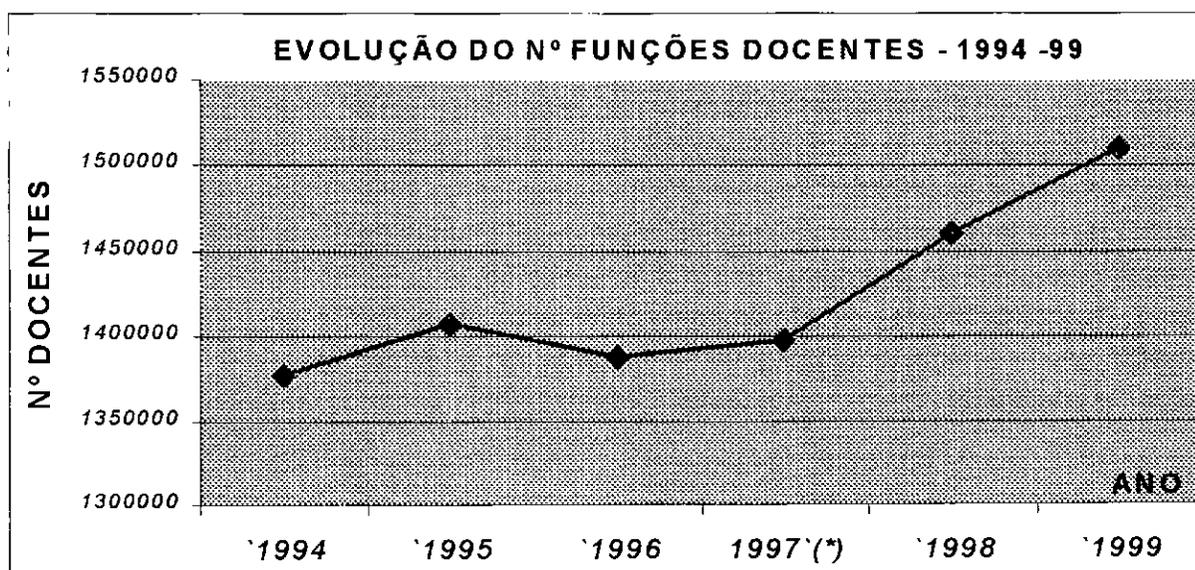
Fonte: MEC/INEP/SEEC

**Nº DE FUNÇÕES DOCENTES E % DE CRESCIMENTO ANUAL
1994 - 99**

ANO	FUNÇÕES	CRESCIMENTO %
1994	1377665	
1995	1407625	2,17
1996	1388247	-1,38
1997 (*)	1397936	0,70
1998	1460455	4,47
1999	1510426	3,42

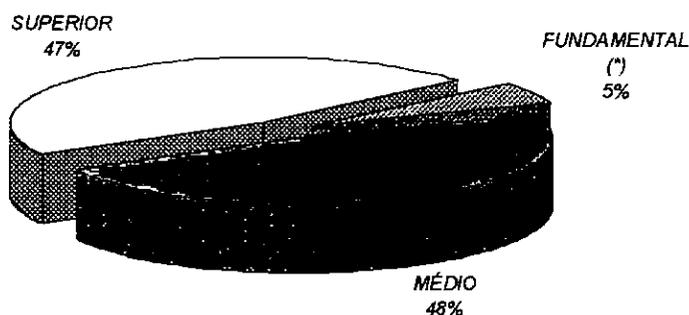
(*) DADO ESTIMADO

Fonte: MEC/INEP/SEEC



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Funções docentes por nível de formação 1999



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Apesar dos dados mostrarem uma melhoria do perfil de escolaridade média dos docentes do ensino fundamental, os mesmos (dados das tabelas) evidenciam, também, as carências de formação docente encontradas no Brasil, apontando o número de profissionais docentes em exercício, cuja formação está aquém do mínimo exigido por lei, ou seja, esses professores atuam no ensino fundamental (de 1ª à 8ª séries) sem possuírem a qualificação adequada para exercer o Magistério.

Cabe esclarecer que os dados se referem ao número de funções docentes existentes e não ao número de pessoas físicas, portanto devemos ter um número menor de professores do que o número das funções docentes.

Esses dados mostram a defasagem da formação docente, onde o percentual maior é de professores que não têm o mínimo de formação necessária para atuar no ensino fundamental – a nova LDBEN, de 1996, deixa claro que a partir do final de 2007 todos os profissionais do Ensino Fundamental devem ter nível superior.

Embora o número de professores tenha aumentado nos últimos cinco anos – 9,6% no ensino fundamental – as informações levantadas pelo Censo Escolar mostram que ainda há muitos professores que não têm a formação adequada, pois se somarmos os percentuais de professores que tem o ensino fundamental incompleto, fundamental completo e médio completo, ficará evidenciado que estes (que estão aquém da formação necessária) são em maior número.

Segundo o documento “Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999” do INEP, o número de professores leigos atuando no ensino fundamental caiu no período de 1994 a 1999. Já o número de professores com nível médio e superior completos subiu. Houve uma queda sensível no número de professores leigos e entre os que possuem apenas o nível médio completo. Por outro lado, houve um acréscimo no número de docentes com formação superior completa.

Estes dados, entretanto, mostram que a formação de professores é um dos maiores desafios para o sistema educacional brasileiro na atualidade. E para cumprir as determinações da Emenda Constitucional nº 14, que criou o FUNDEF, o país deverá, até o final da Década da Educação, que se encerra em dezembro de 2007, capacitar cerca de 850 mil docentes do ensino fundamental e médio, que já atuam nas redes municipais e estaduais, que não cursaram o nível superior completo.

A questão da formação de professores tem sido estudada por vários autores (Gatti, 1997; Giroux, 1994; Kramer, 1993; Alves, 1993; entre outros), e tem sido um grande desafio para as políticas educacionais no Brasil.

É urgente questionar a forma pela qual o saber tem sido produzido e divulgado aos professores na sua formação. Será que a educação, como prática social e como espaço produtor de saber, tem propiciado aos futuros professores fazerem a relação teoria- prática (a práxis)? Será que é possível criar um currículo único, que contemple as diferentes realidades e práticas pedagógicas, para os cursos de formação de professores?

Há um consenso, atualmente, entre os especialistas em educação, que nenhuma formação inicial, mesmo aquela realizada em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna necessário e indispensável a criação de um sistema de formação em que valorize tanto a prática quanto a teoria, fazendo assim a articulação necessária para que os futuros profissionais da educação possam atuar de forma a construir conhecimento e não de, meramente, transmiti-lo.

A educação é um ato político e como tal, deve propiciar aos futuros professores uma formação de qualidade. Mas pensar em uma formação de qualidade implica pensar em professores que possam ajudar a manter essa qualidade, implica em valorizar a atuação desses professores formadores e exigir que os governos e os sistemas de ensino invistam em sua formação profissional.

É necessário que os cursos de formação docente contemplem tanto o ensino de habilidades e técnicas como a preocupação com a construção do saber e que valorizem a reflexão da prática e do seu papel político. O professor “formador” não deve, apenas, profissionalizar e instrumentalizar seus educandos, ele (formador) deve se empenhar em fazer a articulação teoria e prática, pois somente assim poderá contribuir para a formação de novos professores que, no desempenho de sua profissão, venham também a ser capazes de ultrapassar a dicotomia teoria/prática.

A práxis precisa tornar-se parte integrante do processo de formação docente, porque só assim, estaremos contribuindo para a construção do saber dos (in) “fôrmados”. A prática e a boa formação teórica, nos cursos de formação de professor, podem ajudar a estreitar os laços que unem a escola e a sociedade, aprimorando o ensino e formando melhores profissionais.

Neste sentido, para que sejam formados profissionais de qualidade, os cursos de formação de professores necessitam ser reconcebidos. É necessário desenvolver um ensino que permita aos futuros professores se tornarem intelectuais críticos e transformadores, a se tornarem profissionais que reflitam criticamente sobre a sua prática docente.

É indispensável que durante a formação do futuro professor, ele se capacite para compreender o universo do aluno e que adquira condições básicas para melhor enfrentar a prática docente. E mais do que isso, todos os envolvidos na formação docente devem discutir sobre o tipo de professor que pretendem formar e precisam, também, ver, enxergar seus alunos (futuros professores) como intelectuais capazes de decidir como vão atuar e desempenhar seus papéis de profissionais da educação.

Mas considerá-los como intelectuais, por que não dizer transformadores, implica em levá-los a analisar a função social que desempenham e ajudá-los a identificar os interesses político- ideológicos que estruturam as relações sociais da sala de aula e os valores que ele, em sua prática docente, transmite aos alunos. Isso significa dizer que os cursos de formação devem contribuir para a formação de intelectuais transformadores (Moreira, 1993).

O tema formação docente não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores. Porque, de certa forma, são produzidos internamente, pelos educadores, a mesma desvalorização existente no seio da sociedade em relação à figura do profissional da educação (Freitas, 1992). Há uma visão pragmática da formação deste profissional, onde a formação docente, à nível médio, é vista como “algo prático” e a formação docente, à nível superior, é vista como “algo teórico”, ou seja, não há nos cursos de formação a articulação da teoria com a prática.

Portanto, é necessário que haja uma formação teórico-prática de qualidade, onde ambas caminhem juntas, e que seja adotada uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação de professores.

3. Que tipo de profissional está sendo formado nos Cursos de Educação?

A pedagogia radical e o intelectual transformador de Henry Giroux

Segundo Giroux (1988), através da expansão da indústria cultural, da intervenção do Estado e da concentração do poder nas mãos de grupos cada vez menores, foram desgastadas as esferas públicas nas quais os indivíduos debatiam e lutavam para obter sua determinação individual e social.

A importância dessa esfera pública estava no fato de que ela fornecia espaços pedagógicos, onde a democracia, como movimento social, era incorporada pelos indivíduos, em uma luta continuada para produzir formas emancipatórias de conhecimento e de relações sociais. E serviu tanto para produzir os discursos de liberdade, como também conservou a possibilidade de que grupos subordinados desenvolvessem seus próprios intelectuais.

Henry Giroux em sua obra *Escola Crítica e Política Cultural* (1988), defendia o ponto de vista de que os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como uma esfera pública de oposição e a pedagogia como uma forma de política cultural.

Partindo desse ponto de vista, tentarei discutir algumas implicações que a categoria de intelectual transformador gera para a construção de uma pedagogia radical como forma política cultural.

Que há uma crescente perda de poder e *status* dos professores em todos os níveis de ensino, isso é fato, mas isto não envolve somente uma perda de poder e *status* do professor, mas também uma percepção diferente de seu trabalho, de seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática.

Com isso, o exercício do magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, onde os professores são relegados a tarefas instrumentais que não deixam espaço para o discurso e as práticas sociais de oposição. Ou seja, cada vez mais, os professores são proletarizados e reduzidos ao nível de um técnico especializado, desaparecendo a forma de trabalho intelectual que é de importância central para a pedagogia crítica.

Historicamente, a relação entre o papel dos educadores e a sociedade tem sido mediada pela imagem do professor, o qual é visto como, ou melhor, reduzido à um mero reproduzidor da cultura dominante.

Ao reduzir o pensamento crítico à dimensões meramente técnicas, há uma desvalorização do trabalho intelectual crítico, em benefício de um trabalho meramente prático (técnico), o qual pode ser observado nos anos 80 com a prática pedagógica tecnicista. Subjacente a essa prática está a metáfora da “produção”, uma concepção do professor como “executor” de um corpo determinado de conteúdos e habilidades de ensino.

Dentro desse modelo de educação, os professores não são considerados como pessoas criativas, capazes de transcender a ideologia dos métodos pedagógicos a fim de avaliar criticamente o discurso e a prática educacionais. Portanto, os cursos de formação docente acabam perdendo a visão da necessidade de educar os futuros professores para se tornarem profissionais críticos, e formam meros técnicos especializados ou meros teóricos.

Ao invés de ajudar o futuro professor a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins da política escolar, os cursos de formação de professor formam os futuros profissionais da educação para compartilhar técnicas e não a relação entre a teoria e a prática, para dominar a disciplina da sala de aula e não para entender como se desenvolve a relação professor- aluno, para ensinar um assunto eficientemente e não para trabalhar com o grupo o todo, para melhor organizar as atividades diárias e não para trabalhar de acordo com as necessidades do grupo, etc.

A tendência, cada vez maior, de se reduzir a autonomia dos professores, quanto ao desenvolvimento e planejamento dos currículos, torna-se evidente pela produção de “pacotes” curriculares, onde o conhecimento é dividido em partes limitadas, padronizadas, os quais (pacotes) contribuem para a desqualificação docente. Ao contrário, os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais em que trabalham.

Faz-se necessário repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente e considerar os professores como intelectuais. A categoria intelectual fornece uma base teórica para se examinar a atividade do professor como uma forma de trabalho intelectual, esclarece as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual e ajuda a desvelar as várias formas de ideologias que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente (GIROUX, 1988).

Ao se considerar os professores como intelectuais, os docentes não serão mais vistos como meros executores e sim como atores reflexivos e transformadores do processo pedagógico. Segundo Giroux (1988), o conceito de intelectual fornece a base teórica para o questionamento das condições ideológicas e econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisam trabalhar a fim de funcionarem como indivíduos críticos, reflexivos e criativos.

Dessa forma, o papel da docência envolve a educação de um grupo de intelectuais essencial para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Mas o que acontece na maior parte dos cursos de formação de professores é a ênfase em se obter futuros docentes com o domínio de técnicas, especialistas e não intelectuais. Considerando o professor como um intelectual, torna-se possível repensar e reformular as condições históricas que o tem impedido de assumir seu potencial como intelectual e como profissional ativo e reflexivo.

Giroux (1988) divide a categoria intelectual em quatro funções sociais (a partir da função social do educador como intelectual), que são elas: intelectuais transformadores, intelectuais críticos, intelectuais adaptados e intelectuais hegemônicos.

A categoria de intelectuais transformadores inclui os professores, como intelectuais, de qualquer grupo, com o objetivo de desenvolver a cultura emancipatória dentro e fora das esferas públicas.

Nesse sentido, os intelectuais transformadores empregam o discurso da autocrítica, de forma a tornar claros os fundamentos para uma pedagogia radical, enfatizando a importância dessa abordagem para os estudantes e para a sociedade. A tarefa central, para essa categoria de intelectuais é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a escolarização representa uma luta a respeito de relações de poder. Sendo assim, a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam entre os indivíduos.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos; problematizem o conhecimento; utilizem o diálogo, tornando o conhecimento significativo, crítico e emancipatório; dêem aos alunos oportunidade de expressar suas experiências; enfim que considerem os alunos como atores do processo pedagógico.

Os intelectuais transformadores devem considerar a necessidade de enfrentar os aspectos ideológicos da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder, criando condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade que dêem aos alunos a oportunidade de se tornarem cidadãos que possam atuar de forma transformadora.

Os intelectuais críticos são ideologicamente alternativos às instituições e às formas de pensamento existentes, não se consideram ligados a qualquer formação social específica, nem se vêem desempenhando uma função social que seja expressadamente política e não são capazes de avançar para o terreno da luta coletiva.

Os intelectuais adaptados adotam uma posição ideológica que sustenta a sociedade dominante, tais intelectuais não estão, geralmente, conscientes desse processo, embora sua postura política promova os interesses da classe dominante.

Os intelectuais hegemônicos, conscientemente, definem-se pelas formas de liderança moral e intelectual que colocam à disposição da classe dominante, as quais preservam a ordem existente.

A noção de intelectual transformador torna visível a posição paradoxal que os educadores enfrentam nos estabelecimentos de ensino públicos, pois, de um lado, eles trabalham dentro de instituições que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante e, do outro, eles definem seu terreno político, oferecendo discursos alternativos e práticas sociais críticas aos estudantes.

O intelectual transformador ao empregar o discurso da crítica e da possibilidade pode desvelar as formas de poder existentes na escola (o poder é considerado como uma força dialética e se manifesta de forma contraditória na escola) e encará-la como um espaço de contestação e luta, onde estão presente as relações de cultura e poder. Para isso, segundo Giroux (1988), é necessário reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes possam tanto aprender as habilidades quanto o conhecimento de forma articulada e crítica.

4. Formação docente: para além da especialização

Falar de formação de professores, é falar sobre o papel social do professor e a importância de uma formação integral dos profissionais da educação.

A discussão sobre formação docente, no Brasil, não é recente, vista que, a primeira regulamentação dos cursos de pedagogia foi feita no final dos anos 30, em 1939, através de um Decreto-Lei que determinou para o curso de Pedagogia o currículo pleno. E começou a ser fomentada no final dos anos 50 com debates sobre o projeto de lei que deu origem a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 4.024/61, a qual foi promulgada no início década de 60, emergindo a Segunda regulamentação do Curso de Pedagogia.

Já no final dos anos 60 foi promulgada a Lei 5.540/68, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. No ano seguinte, em 1969, através do Parecer 252, foi baixada uma nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, onde foram criadas as habilitações do mesmo – em nível de licenciatura curta ou plena as habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, para profissionais da educação que poderiam atuar apenas no antigo 1º Grau e em nível de licenciatura plena as habilitações para o ensino de disciplinas do primeiro curso normal à nível médio, hoje é em nível superior, e a Orientação Educacional.

Os anos 70 marcaram a história da educação brasileira, com a promulgação da Lei 5.692/71, a qual fixava as diretrizes e bases dos antigos ensinos de 1º e 2º graus (atuais ensinos fundamental e médio respectivamente) e determinava que a formação de professores e especialistas da educação seria feita em níveis que se elevassem progressivamente. A formação docente passou a ter vários níveis: a habilitação específica de 2º grau (atual ensino médio), a licenciatura curta, a licenciatura plena, os estudos adicionais e a complementação pedagógica.

Com a Lei 5.692/71 que tornou obrigatória a escolaridade de 1º grau para todas as crianças dos 7 aos 14 anos, houve um grande crescimento do número de alunos matriculados nas escolas, o que provocou tanto a construção de novos prédios escolares como a necessidade de formar, em curto prazo de tempo, um efetivo maior de professores para atuarem nesses novos postos de trabalho.

Com o crescimento no número de alunos, a formação docente sofreu mudanças drásticas, o curso normal que era estritamente profissionalizante, voltado para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, tornou-se, simplesmente, mais uma habilitação profissional do ensino médio. Ou seja, o preceito democrático da universalização do antigo 1º grau levou a massificação de professores e alunos.

Multiplicou-se pelo Brasil, na década de 70, o número de estabelecimentos de ensino e professores, e paralelo a esse crescimento começou a crise salarial do professor e a perda da qualidade e do *status* do trabalho docente. Segundo Valle (1999), os anos 70 foram marcados pela decadência da qualidade da escola pública, pela desvalorização salarial do magistério e pela formação aligeirada, em cursos criados sem condições mínimas de funcionamento. O que ocasionou uma crise no ensino brasileiro.

Nos anos 80, a discussão sobre a formação docente ficou mais acirrada e em 1983, o MEC organizou o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, onde foi elaborado um documento que discutia especificamente as questões relacionadas a formação de professores.

Já na década de 90, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 gerou muita polêmica com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), que foram novos estabelecimentos de ensino criados para atuarem nas seguintes modalidades de formação docente: formação de professores da educação básica, formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis e formação pós-graduada de caráter profissional.

Diante da atual situação educacional brasileira, onde o magistério apresenta um fraco desempenho quanto ao conteúdo (teórico-prático), torna-se inevitável a necessidade de melhoria desse quadro através de uma reformulação dos cursos de formação docente. Devemos adotar uma nova postura diante do curso de formação de professores, para que estes proporcionem ao futuro professor um aprendizado que compreenda a construção dos conhecimentos como fator essencial em sua formação como intelectual.

Mas algumas questões não podem ser deixadas de lado se queremos, realmente, caminhar em direção da melhoria do quadro em que se encontra o ensino brasileiro. Pois, se não bastassem as questões estruturais, desses cursos, tais como: asfixia de recursos, falta de motivação por parte de alunos e professores, infra-estrutura deficiente, etc., temos como agravante a desvalorização econômica e social da figura do professor.

Para tentar reverter tal situação, devemos buscar, ou melhor, lutar por uma política educacional que, efetivamente, valorize a formação do profissional da educação em toda sua extensão e que preconize uma formação de qualidade, salário e condições de trabalho dignos.

Em 1990, em Jomteien (Tailândia), foi realizada “A Conferência Mundial de Educação para Todos”, a qual contribuiu para desencadear nos países em desenvolvimento (inclusive o Brasil) um esforço mais intenso em busca do atendimento das necessidades educacionais básicas da população.

O compromisso assumido, pelo Brasil, nessa conferência inspirou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual definiu objetivos e metas que garantiriam o direito de todos à Educação. Este Plano Decenal instituiu como prioridade da política educacional brasileira a universalização do ensino fundamental e a eliminação do analfabetismo. E como uma das principais estratégias, preconizou a valorização do magistério.

O processo de elaboração deste plano culminou com uma conferência nacional, em 1994, durante a qual foi firmado o “Acordo Nacional de Educação para Todos”, explicitando metas e estratégias para a recuperação da educação pública brasileira. Onde, também, originou o “Pacto pela Valorização do Magistério e

Qualidade da Educação”, assinado pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto), CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Educadores em Educação) e outras instituições educacionais, com o objetivo de “estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica”.

Daí então, alguns passos importantes foram dados em busca da viabilização da política de valorização do magistério e da melhoria da qualidade da educação básica, como, por exemplo, a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério). Mas será que este fundo está realmente atendendo às necessidades básicas do ensino fundamental? Bem, esta é uma discussão que aprofundarei em outro momento mais oportuno, e que, portanto, não será discutida neste texto.

Segundo a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), alguns eixos curriculares são fundamentais para orientar a formação do profissional da educação, são eles: a organização curricular, a qualidade da formação teórica do profissional, a democratização da escola e a necessidade da ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar.

Partindo do primeiro eixo, a organização curricular, ao analisarmos a grade curricular de um curso de educação podemos verificar uma grande separação das disciplinas teóricas das práticas, onde as primeiras são oferecidas no começo do curso e as últimas no final do mesmo. Evidenciando uma dicotomia entre teoria e prática, onde ambas caminham separadas durante todo o curso.

O segundo eixo, a qualidade da formação teórica do profissional, é uma questão de grande relevância, pois, cada vez mais, a formação teórica mostra-se deficiente nos cursos de formação de professores e isso é fatal para a atuação do professor em sua prática pedagógica.

O terceiro, a democratização da escola, nos conduz a gestão escolar, onde os professores, efetivamente, começariam a fazer parte da organização do trabalho pedagógico da escola.

O último eixo, a necessidade da ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar, é uma questão extremamente necessária se quisermos ter um currículo que atenda à todas as exigências para uma formação de qualidade do futuro profissional da educação.

Esses quatro eixos curriculares seriam fundamentais para modificar o quadro da formação do professor, o qual encontra-se, hoje, precário e desarticulado, e para superar esta dicotomia teoria/prática em busca de uma formação de qualidade.

Segundo Demo (1992), a problemática da qualidade da educação aponta invariavelmente para o fator humano como gerador/promotor específico de qualidade. Quer sob o ponto de vista individual ou social, a qualidade está intrinsecamente permeada por uma questão política. Logo, a formação do professor é o fator mais decisivo da qualidade educativa.

A preocupação com a qualidade da formação docente e o desempenho dos futuros professores estão presentes em muitos estudos e discussões dos educadores brasileiros, mas o que significa, então, uma formação, um ensino de qualidade?

Segundo Franco (1994), "... o conceito de qualidade é um conceito historicamente produzido e não pode ser definido em termos absolutos..." Portanto, o conceito de qualidade não é um conceito neutro, ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico imposto por uma determinada postura adotada pelo sistema educacional, restando, assim, nenhuma dúvida de que há a necessidade urgente de uma melhoria do sistema educacional brasileiro, que tem como base a formação docente.

Entretanto, mais do que aprimorar os professores, se faz necessário recriar a profissão do docente, valorizar o profissional da educação em todos os sentidos (remuneração, carreira, organização política, etc.).

Mas antes precisamos delimitar que "profissional da educação" seriam todos os profissionais formados no Curso de Educação, ou seja, o profissional da educação é "aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo-se como núcleo central dessa formação" (FREITAS, 1992).

Considerações Finais

Pensar em docência, nos dias atuais, nos remete a pensar na formação que os futuros professores têm em seus cursos de formação, seja em nível médio, graduação ou pós-graduação - formação essa, que não esgota a formação necessária para a atuação no campo da educação, porque a profissão docente é complexa e deve ser mediada pela teoria/prática e constante reflexão das mesmas.

Leva-nos a questionar para onde caminha a educação brasileira, diante do quadro de crise em que se encontra hoje o mercado de trabalho para os profissionais da educação. Sem parâmetros delineados, os professores que estão se formando encontram-se perdidos, sem saber qual o melhor caminho seguir diante de inúmeras dúvidas com relação a profissão.

A educação é a base para a formação de qualquer profissional, seja ele da educação ou não, e como tal, deve propiciar aos futuros profissionais, não somente, habilidades e técnicas, mas também, uma reflexão da própria prática e a construção de uma postura fundamentada na importância política do papel a ser desempenhado na sociedade.

Ela, a educação, como fator fundamental em qualquer formação, deve ser encarada como primordial para a formação de profissionais de qualidade capazes de interagir com seu trabalho de forma crítica e política.

Mas essa formação docente não é uma formação linear, simples, pelo contrário, é uma formação complexa, permeada por informações culturais, sociais, políticas e econômicas que não estão ao alcance de todos os profissionais docentes.

Então, nos vem em mente questionar: Como mudar, reverter, o quadro em que se encontra a formação docente hoje? Que tipo de intelectual queremos formar? Que tipo de intelectuais estão sendo formados nos Cursos de Educação?

Torna-se inevitável fazer uma análise crítica do quadro da educação no Brasil e como se encontra a formação docente, a qual deve ser (re) pensada, (re) estruturada e (re) concebida.

A ausência de parâmetros para atuar de forma transformadora e reflexiva diante do nosso trabalho docente, faz com que façamos uma reflexão da nossa própria prática, se estamos realmente fazendo a relação entre o que é teorizado na academia e o que é praticado em nosso cotidiano escolar.

Ao procurar as razões da formação insuficiente ou da má formação recebida pelos futuros professores nos Cursos de Formação de Professores, chega-se à conclusão de que, além da precariedade dos currículos oferecidos por esses cursos, os professores formadores não possuem embasamento teórico-prático (fator essencial na formação dos futuros profissionais da educação), o bastante, para reformular sua prática pedagógica em busca da formação de um profissional intelectual capaz de através de instrumentos teóricos e práticos, adquiridos no curso de formação, atuar de forma crítica e transformadora em sua prática pedagógica.

A formação recebida nesses cursos não atende às condições mínimas que possam assegurar aos futuros professores um desempenho profissional satisfatório. Os professores dos cursos de formação docente deveriam adotar uma postura transformadora, com o objetivo de alcançar uma formação de qualidade, elemento este (nova postura) que se faz necessário para a reformulação da sua prática, enquanto formador de formadores.

Como reflexo dessa postura transformadora, tanto o aluno quanto o professor apropriariam-se de sua condição de sujeito produtor de conhecimento, emergindo, assim, a possibilidade de produção de saberes e não somente a reprodução dos mesmos.

Cabe considerar, no entanto, que a perda de qualidade da formação docente é ocasionada por inúmeros fatores, que vão desde da infra-estrutura até a ausência de um embasamento teórico-prático por parte dos formadores aos futuros professores, embasamento esse essencial, pois a competência dos futuros professores também depende da qualidade dos profissionais que o formam.

A melhoria da formação dos futuros professores implica em profundas mudanças no sistema educacional e nas instituições que proporcionam esta formação, requer uma reestruturação, uma reformulação dos Cursos de Educação, uma mudança de paradigma.

Embora a formação docente esteja aquém, ainda muito longe de formar satisfatoriamente profissionais de qualidade, que estejam preparados para atuar no seu cotidiano escolar de forma crítica e transformadora, não podemos deixar de destacar que dos anos 80 para cá essa “fôrmação” tem sido tema de muitas reuniões e debates na área educacional.

Logo, devemos, de fato, assumir uma postura política que vá de encontro ao quadro de crise em que se encontra a nossa educação brasileira, sempre tendo em mente que um professor deve se formar a cada dia, continuamente, e que a qualidade da educação está ligada, primordialmente, à qualidade dos professores que são formados, a cada ano, em nossos Cursos de Educação.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda (org.) Formação de professores – pensar e fazer. São Paulo, Cortez, 1993.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. In: Tendências na formação de professores. Brasília, Em aberto, n. 54, abril/junho de 1992.

DEMO, Pedro. In: Tendências na formação de professores. Brasília, Em aberto, n. 54, abril/junho de 1992.

FREITAS, Luiz Carlos. In: Tendências na formação de professores. Brasília, Em aberto, n. 54, abril/junho de 1992.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação. Campinas, Autores Associados, 1997.

GIROUX, Henry A. Escola crítica e política cultural. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

_____. & MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo, Círculo do Livro, s/d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999. Brasília: INEP, 2000.

_____. FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade de ensino: Velho tema, novo enfoque. Brasília, Série Documental: Relatos de Pesquisa, n. 17, maio/1994.

Formação Docente: Que tipo de intelectual queremos formar?

_____. **LOPES, Maria Laura Mouzinho Leite. Formação dos formadores de professores.** Brasília, Série Documental: Relatos de Pesquisa, n. 1, abril/1993.

_____. **Tendências na formação de professores.** Brasília, Em aberto, n. 54, abril/junho de 1992.

KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. Caxambu, XVI Reunião Anual da ANPED, 12 à 17 de setembro de 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo, Cortez, 1998.

MARANHÃO, Éfrem de Aguiar. O sistema educacional e a terceira idade. Brasília, 57ª Reunião da SBPC, 9 à 14 de julho de 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.) Conhecimento Educacional e formação do professor. São Paulo, Papirus, 1999.

PESSANHA, Eurize Caldas. A formação dos professores de 1º grau: a questão das determinações de classe. Caxambu, XVI Reunião Anual da ANPED, 12 à 17 de setembro de 1993.

_____. **Ascensão e queda do professor.** São Paulo, Cortez, 1994.

SANTOS, L. L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. São Paulo, Papirus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1984.

SILVA, Waldeck Carneiro da (org.) Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói, EdUFF, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. O que produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Donald Bello & CARINO, Jonaedson (orgs.) Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Quartet, 1999.

VALLE, B. In: Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Quartet, 1999.

Documento Eletrônico MEC/INEP:

<http://www.inep.gov.br>

Anexo

Título VI

Dos Profissionais da Educação

**Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996
Publicada no Diário Oficial da União, 23 dez. 1996
Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Artigo 61.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;**
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.**

Artigo 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Artigo 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.**

Artigo 64.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Artigo 65.

A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66.

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único.

O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Artigo 67.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único.

A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Formação Docente: Que tipo de intelectual queremos formar?
