

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise a partir do currículo

Raffaella Andressa dos Santos Araújo¹

Maria Alice Melo²

RESUMO

O presente estudo aborda a temática relativa às reformas dos sistemas educacionais, a partir da análise do currículo, cujas discussões e análises vêm sendo realizadas desde a promulgação da Lei n. 9394/96, onde foi editado um conjunto de princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Observou-se que a formação de professores tem sido alvo de medidas educacionais implementadas na última década sob orientações norteadas pelos organismos internacionais de financiamento, que tem estimulado uma lógica que prioriza a demanda de mercado (relação custo-benefício), em detrimento de padrões de qualidade.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Reforma Educacional.

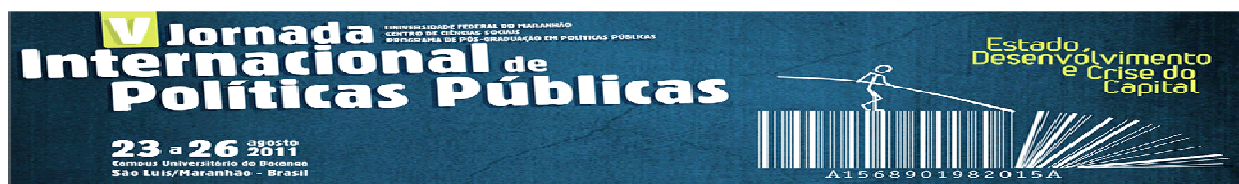
ABSTRACT

The present study addresses the issue concerning the reform of educational systems, from the analysis of the curriculum, whose discussions and analysis have been made since the enactment of Law No. 9394/96, which was released a set of principles expressed in the National Curriculum Guidelines for the preparation of teachers of Basic Education at the college level. It was noted that teacher education has been subjected to educational measures implemented in the last decade under guidelines guided by the international funding that has stimulated a logic that gives priority to market demand (cost effective), rather than patterns quality.

Keywords: Curriculum. Teacher Education. Educational Reform.

¹ Estudante de Pós. Universidade Federal do Maranhão. raffaella.araujo@ifma.edu.br

² Doutora. Universidade Federal do Maranhão.



1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido expressivas nas discussões acerca da problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. O fio condutor dessas análises dos processos sociais e das polêmicas contemporâneas continua sendo o das relações capital-trabalho, evidentemente apresentadas numa fase singular da história do capitalismo.

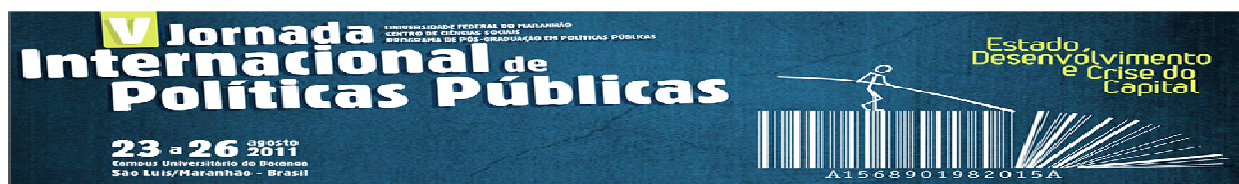
Conforme explicita Melo (2004, p. 83), “o neoliberalismo é um projeto de sociabilidade que se consolidou de forma mundial como tendência hegemônica, a partir do final dos anos 70, resgatando e superando preceitos do velho liberalismo”. Este novo liberalismo se implantou com força, impulsionado por uma crise econômica internacional. O neoliberalismo está fundado na concepção de mercado como mecanismo natural, a-histórico e autônomo de regulação econômica e social universal e que reveste o movimento de mundialização do capital (fase de internacionalização do capital) com um discurso legitimador de caráter pluralista, democrático e universalista.

Esse processo de mundialização implica uma nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que comandam o seu desempenho e sua regulação. Para Behring (2007), o liberalismo, nesse sentido, combina-se a um forte darwinismo social, em que a inserção social dos indivíduos se define por mecanismo de seleção natural.

No concernente a essa questão, Saviani (1998, p.4), afirma que:

Essa situação atinge o seu paroxismo na conjuntura atual marcada pela hipertrofia dos mecanismos de mercado onde tudo, desde a visão da sociedade até as decisões mais específicas referentes à vida pessoal dos indivíduos, passa pelo crivo mercadológico [...] e o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social subordinando-a em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica.

Ou seja, a sociedade civil não mais a comunidade de cidadãos, mas a comunidade dos produtores e consumidores em relação ao mercado. Para Severino (2006), toda a vida social passa a ser medida e marcada pelo compasso das transações comerciais, onde nem mesmo a educação escapa.



A partir dessa lógica, observa-se que nos anos de 1990, toda política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem na Tailândia, momento em que as agências³ de abrangência mundial como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), se colocam como regentes do sistema educacional nacional, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional, entre as quais evidencia-se a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial.

As questões referentes à política de formação do profissional da educação também sofreram com tais imposições, pois a educação na sua totalidade se apresenta como peça fundamental para compreender essa complexidade de mudanças sociais e tecnológicas e de adaptar-se a ela.

Diante disso, a oferta da educação, assim como dos demais serviços públicos, são empreendimentos econômicos financeiros a serem conduzidos nos termos das implacáveis leis de mercados. É a partir dessa lógica que a educação vai se reestruturar em todos os níveis.

2 REFORMA DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS: Ruptura da concepção técnico-linear de currículo

Em função da globalização, os Estados nacionais se reorganizaram, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho, fazendo uma transição do modo de governança, passando de uma administração burocrática para uma gestão empresarial. Conforme afirma Maués (2008, p. 1), “essa mudança foi justificada

³ Demarca-se, que a partir de meados de 1996 outros organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial de Comércio (OMC), despontam também no cenário educacional, influenciando as políticas para esse campo.



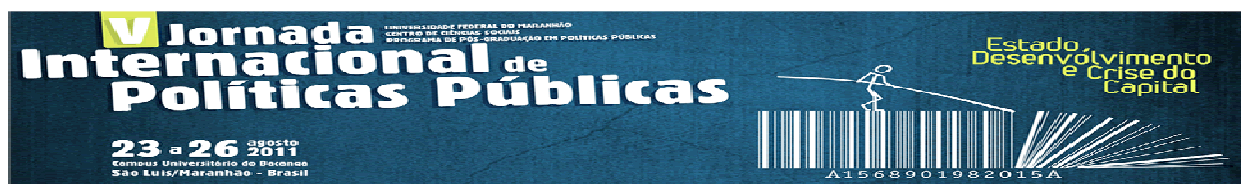
como uma forma de agilizar os serviços prestados por esse ente, que estava, segundo a ótica dos reformadores, pesado, burocratizado, o que o tornava pouco ágil e eficiente”.

O processo de mundialização implica em uma nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação, passando a operar em termos de um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulação política e social bem distinto, denominado acumulação flexível. Apoiada na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, a acumulação flexível se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional. É a partir dessa lógica que a educação vai se reestruturar, em todos os níveis.

De acordo com a ANFOPE (2004, p. 6), “a formação de professores tem sido considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica mercantilista que passa a predominar no campo educacional, submetendo o profissional da educação às contingências do capital”.

Essa imbricada relação entre conhecimento e educação como ‘condição’ de competitividade e progresso traz na sua gênese uma determinada concepção de aprendizagem. O conhecimento, dessa forma, tornou-se também mercadoria base para a vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital. Segundo Catani et al (2001) no ensino superior, as questões teóricas centrais não parecem ter sido suficientemente consideradas pelas políticas educacionais em curso no país, destacando a política relativa aos currículos dos cursos de graduação que vem sendo implantada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da aprovação da nova LDB n. 9.394/96.

As políticas da educação que se realizaram a partir de então, estabeleceram reformas dos sistemas educacionais, com ênfase na educação básica e no ensino superior, a fim de permitirem que os sistemas educacionais, em nível nacional e local, as escolas, os professores e o currículo se submetessem às novas orientações dentro desse outro modelo. A discussão sobre os currículos dos cursos de graduação ganha importância no Brasil, a partir de 1995 (governo FHC) prevalecendo a proposta de flexibilidade curricular (eliminação



dos currículos mínimos) e avaliação como eixos articuladores na reforma da educação superior.

Nesse contexto de políticas norteadas pelo ideário neoliberal, ao longo da década de 90, consolidou-se, no Brasil, uma reforma educacional iniciada LDB nº. 9.394/96, marco político-institucional que traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica, que posteriormente desencadeou o processo de discussão sobre a reformulação das DCN's através da elaboração de ordenamentos legais entre os quais destaca-se o Parecer n. 09/2001 do CNE/CP (BRASIL, 2001), que trata em específico das DCN's para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A licenciatura, dessa forma, passou a constituir-se em um projeto específico, com terminalidade e integralidade própria como determina a nova legislação. Concomitante a essa mudança enfatiza-se uma das mais importantes sistematizações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a base comum nacional, caracterizada como:

[...] instrumento de luta contra a degradação da profissão, que nos unifica em nível nacional a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos pela recuperação da escola pública de qualidade e em defesa das condições materiais de trabalho de educadores. (ANFOPE, 2004, p. 16).

A base comum nacional articula a unidade da profissão ao apresentar os eixos norteadores; sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, além de defender a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais de educação.

O primeiro passo para a concretização dessa reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada, pela SESu/MEC⁴ através do Edital n. 04/97, no qual convocou as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, que posteriormente serviram de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

⁴ Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.



O processo de reformulação das Diretrizes Curriculares nas Instituições de Ensino Superior (IES) intensificou-se no Brasil, frente às pressões exercidas pela iniciativa privada (reestruturação produtiva, ajustes estruturais e reforma do Estado) e marcadas pelos tensionamentos internos dos cursos de graduação como a insatisfação com o currículo extenso, fragmentado e ultrapassado.

[...] esse conjunto de políticas formuladas nos anos 90 contribuiu sobremaneira para a divulgação de feitos governamentais através das estatísticas nacionais e internacionais, mas, evitaram trazer à tona com maior clareza, os problemas que tradicionalmente configuram a educação brasileira e que demandam soluções e proposições político-pedagógicas mais amplas. (ANFOPE, 2004, p. 7).

A discussão das Diretrizes Curriculares se dá concomitante com a materialização de outro pilar da política educacional do MEC: as avaliações dos cursos de graduação.

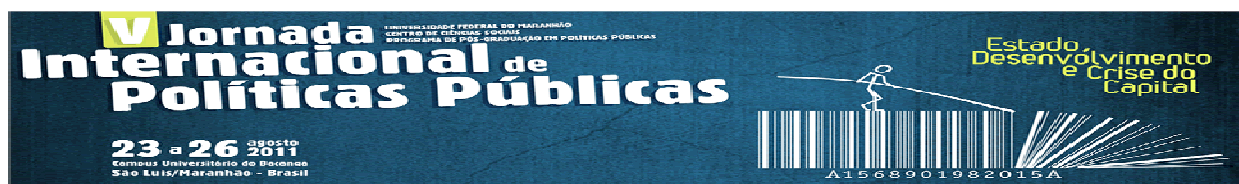
A orientação geral por parte do Ministério, no que se refere à elaboração das diretrizes curriculares, foi de que as diretrizes deveriam permitir uma flexibilidade na construção dos currículos plenos, privilegiar áreas de conhecimento em vez de disciplinas e contemplar diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento. (TAFFAREL e LACKS, 2003, p. 2).

Essas proposições, através do CNE, visam uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios:

(...) ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados. (CATANI et al, 2001, p. 74).

Porém, as Diretrizes Curriculares, a despeito de indicar, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro lado, ser compreendidas como mecanismos de ajustes e aligeiramento da formação diminuindo o tempo de duração dos cursos como reivindicam as escolas particulares.

Muitas discussões e embates foram travados em relação a leis e projetos educacionais. Segundo Muñoz et al (2006) tais reformas sempre entraram em conflito com



os movimentos sociais que defendem uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, fora da lógica imposta pelo mercado globalizado.

O movimento dos educadores e as entidades científicas são exemplos concretos desse cenário que, com suas contribuições particulares, expressam expectativas e apreensões com a atual política educacional, através de encontros, seminários, reuniões e publicação de periódicos.

No processo de construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais de educação, destaca-se a ANFOPE que defende a adoção dos princípios (sólida formação teórica, inter e transdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, concepção de formação continuada e avaliação permanente e contínua) nos cursos de licenciatura possibilita a formação de profissionais de educação autônomos e críticos, comprometidos com a mudança das condições de desigualdade da população brasileira.

De acordo com Paiva et al (2005), a formação profissional, conforme estudos realizados têm apresentado diversas problemáticas tais como a falta de articulação entre teoria e prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; abismo entre a realidade acadêmica e a realidade escolar; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; desarticulação entre formação inicial e formação continuada; desvalorização, por parte dos próprios futuros professores, em relação ao trabalho pedagógico na escola.

O planejamento dos cursos de formação, nessa perspectiva, deve prever situações didáticas em que os futuros profissionais coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo e que possam mobilizar outros, de várias naturezas e oriundos de diversas experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

3 CONCLUSÃO



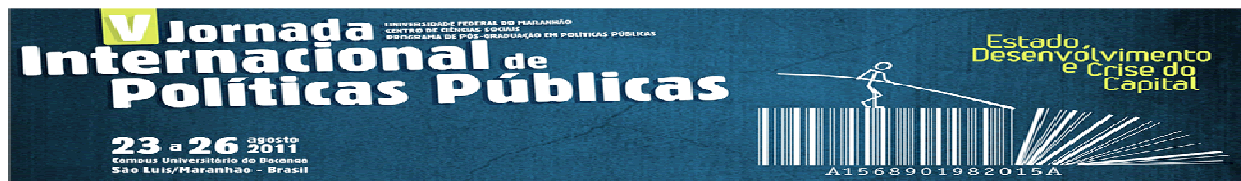
As reformas de política educacional, no quadro da construção de um novo projeto de sociedade, são alvo de interesses e demandas orientadas na lógica imposta pelo mercado globalizado. O currículo é apresentado como um dos principais eixos centrais dessas reformas, uma vez que na definição do currículo se estabelece conflitos decisivos pela hegemonia de certas idéias e valores em busca do real significado dado à formação docente.

É preciso compreender que o processo de construção do currículo não é um processo puramente lógico, mas um processo social, no qual todas as dimensões do conhecimento se tornam peças fundamentais e necessárias para a transformação/intervenção da sociedade. O currículo não é neutro, implica uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento que estão presentes na sua elaboração.

O conhecimento expresso no currículo também não é algo estático nem fixo, exige um processo constante de atualização e mudança para atender as necessidades e interesses do projeto de sociedade que queremos. Pensar numa estruturação curricular requer facilitar o acesso aos conhecimentos básicos e necessários para entender a realidade e os processos de mudança e transformação social.

As evidências apontadas ao longo deste texto mostram que a competência como aspecto estruturador do currículo, constitui-se em uma das principais orientações formuladas pelos documentos oficiais. Nesse enfoque, a formação do professor vem assumindo uma característica fragmentada e produtivista, pautada em ações que são desenvolvidas visando atingir resultados quantitativos, em conformidade com as propostas mencionadas pelos organismos internacionais, enfatizando a relação custo-benefício e a produtividade por meio da avaliação de resultados.

Enfim, podemos encontrar muitos tipos de intervenção, baseados em modelos em diferentes momentos históricos, porém, o que se percebe é que mudam os termos, de currículo mínimo para diretrizes curriculares, mas o princípio da prescrição, da regulação, continua presente. Conforme afirma Scheibe (2004, p. 182) “estamos hoje diante de uma retomada do tecnicismo, sob novas bases”, modernizam-se os termos, mas, poucas mudanças são realmente implantadas.



REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as instituições do ensino superior. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF, agosto, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. Parecer n. 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2007.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, nº 75. ano XXII, Campinas: CEDES, 2001.

MAUÉS, O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: , 12. , 2008, Caxambu. **Anais...** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra>. Acesso em 15 de fevereiro de 2008.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MUÑOZ, G. H.; SILVA, R. H. R.; ALVES, T. S.; SANTOS, D. B.; BERTOLDI, A. P. F. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Revista Pensar a Prática**. Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, 2006.

PAIVA, F. S. L. de; ANDRADE FILHO, N. F. de; FIGUEIREDO, Z. C. C. Licenciatura em Educação Física: uma proposta para o CEFD/UFES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2005, Porto Alegre. **Anais ciência para a vida**. Porto



Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. 1 CD ROM. GTT-Formação profissional/Campo de trabalho.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJVS, 2006.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.177-193, 2004.

TAFFAREL, Celi; LACKS, Solange. Política de formação profissional e educação física: conflitos e confrontos entre MEC/CNE, ANFOPE e CONFEF. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 13, 2003, Caxambu. **Anais**. Campinas: CBCE, 2003. cd-room.