

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS 1990

Clarice dos Santos*

RESUMO

O artigo é uma reflexão acerca da formação de professores decorrente das reformas educacionais da década de 1990. Para tanto, buscamos entender, a partir do referencial teórico, as reformas educacionais desse período e como estas influenciaram as concepções e a formação docente. O estudo teórico está alicerçado em Richardson (2010), Saviani (2007), Ianni (2004), Dourado (2002), Frigotto (2009), Krawczyk (2008), Shiroma (2007), Nóvoa (1991, 1995) e Tardif (2009). As principais conclusões no campo teórico foram de que no período o sistema educacional necessitava de uma reestruturação correspondente aos rumos do Estado, o que exigia novo modelo de formação docente, elemento impulsionador das reformas, da escola e da sociedade. Por fim, o estudo aponta, ainda, que a sociedade capitalista emergente da década de 1990 refletiu de forma decisiva nos desafios da educação e na prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Reformas educacionais. Escola. Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira traz, em suas marcas históricas, políticas e ideologias inerentes à Formação Docente configurada pelas Reformas Educacionais,¹ que a partir da década de 1970, surgem com os movimentos renovadores, no intuito de impulsionar o Estado a instituir um sistema de ensino público e democrático. O cenário exigia uma abertura democrática e uma nova forma de perceber a educação, justamente porque nesse período o Brasil se encontrava em meio à ditadura militar, em que o professor era visto como transmissor de conteúdos apenas, portanto, o mero técnico.

Assim, o cenário educacional vai ganhando novas faces em virtude de um novo modelo de escola, consequentemente, de sujeito e de sociedade, pois o neoliberalismo emergente reclamava um novo perfil de sujeito para atender à demanda da sociedade capitalista produtivista. Nesse entendimento, os novos rumos interferem diretamente nos rumos da escola e, por conseguinte, exigem a preparação de professores qualificados para formar sujeitos que, de fato, atendam às exigências de mercado.

Nesse prisma, a década de 1980 aponta para o início de uma nova era, porém, emblemática e frágil para o Brasil, considerando o fim do regime militar. A nova realidade política também clama para uma educação que visa ao ser humano crítico e social, no sentido de superar as desigualdades sociais advindas do período anterior. Trata-se de uma escola em que o aluno é o centro das relações, embora se objetivasse a docência como eficiente e produtiva, “ares de um neoliberalismo.”² No entanto, as práticas seguiam as ideias tecnicistas, o que levou o professor a “gritar por socorro”, apoiado em ideias e movimentos contra-hegemônicos, que se encaminhavam para uma educação crítica e mais transparente.

Por sua vez, a década de 1990 trouxe a intensificação da corrente de pensamento que defendia uma atuação docente mais autônoma, participativa e democrática, embora sempre houvesse como pano de fundo as cobranças de competência profissional, de um professor organizado e planejado para obter o máximo dos resultados com o mínimo de dispêndio. Partindo desse pressuposto, busca-se compreender na literatura em especial as reformas educacionais como influências históricas que contribuíram para a formação docente atual; o objetivo com esta pesquisa é dialogar com a década de 1990, apoiando-se nas Reformas Educacionais no Brasil, com a regulamentação da LDB n. 9394/96, marco esplêndido nesse período, avançando com a construção e aprovação do Plano Nacional de Educação.

A produção do presente artigo foi possível mediante a utilização da pesquisa bibliográfica pautada em autores que retratam o período em tela. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que segundo Richardson (2010), aponta “[...]”

* Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; santosclarice@yahoo.com.br

por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, assim podem ser investigados [...]” No que se refere o autor, pode-se compreender e interpretar a história analisando os fatos sociais orientados pela própria investigação.

Segundo Richardon (2008) expressa, “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada de significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de produção de medidas qualitativas de comportamentos.” Para ele, a compreensão qualitativa pode traduzir elementos fundamentais para a compreensão e análise dos fatos historicamente construídos.

Entre os autores que foram tidos como base e que discutem essas teorias estão: Saviani (2007), Ianni (2004), Dourado (2002), Frigotto (2009), Krawczyk (2008), Shiroma (2007), Nóvoa (1991,1995), Tardif (2009), entre outros. Dessa forma, o artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: na seção, 2 há reflexões acerca da década de 1970 e considerações sobre a repercussão dos anos 1980, e a seção 3 é mais enfática, destacando a década de 1990, bem como as influências das Reformas Educacionais na Formação Docente no Brasil, apontando aspectos que tecem a situação da docência atual, percebendo novos rumos para a educação.

2 REFLEXÕES DA DÉCADA DE 1970

Diante dos elementos buscados na literatura pode-se perceber que esse período é marcado pela primeira reforma do ensino da ditadura militar (1964), pois acontece a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5.540/68, considerando um momento de crise entre a pedagogia nova e a ênfase pela pedagogia tecnicista.

Nesse âmbito, o Estado é impulsionado por movimentos renovadores que obrigam que as reformas educacionais aconteçam, de maneira que a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando-os para 1º e 2º graus, a Lei n. 7.044/82 foi responsável pela desobrigação da profissionalização no 2º grau, e com a Lei n. 5.540/68 surgiu a reforma do ensino superior (SAVIANI, 2007).

Dessa forma, a primeira reforma educacional movimentou todos os setores no sentido de forçar o Estado a instituir um sistema de ensino público, amplo e democrático, que mais tarde resiste e coexiste com uma nova roupagem, metamorfoseando-se pelas ideias tecnicistas. Nota-se que o professor nessa década estava sob influência das ideias da escola nova, sustentado pelas práticas tradicionais, em que o aluno continua sendo o centro das relações no processo ensino e aprendizagem, e a docência permanece fragmentada pela falta de recursos pedagógicos e físicos (SAVIANI, 2007). Por outro lado, começam as exigências de um professor que seja “competente e eficiente”, com a finalidade de oferecer ao Estado a matéria-prima estabelecida pela sociedade, o sujeito técnico que o mercado de trabalho buscava, a educação para o Capital Humano, isto é, o vínculo entre educação e mercado de trabalho.

Belluzo (2001, p. 1 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 10) aponta que essa ideia de sociedade “[...] já nos foi apresentada nos anos 60 e 70 sob a forma de Teoria do Capital Humano. Recauchutada, ela volta para explicar, ou tentar explicar, o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo [...]” Para ele, fica visível o capitalismo com uma “nova roupagem”, à luz das lentes neoliberais, “o indivíduo com mais autonomia e liberdade para suas escolhas”.

Em suma, a reforma abre espaço nesse final de era porque a luta dos professores pela democratização da sociedade trouxe contribuições importantes para a educação e para novos olhares para a escola, uma vez que as relações entre educação e sociedade estavam postas e, para atender a essas exigências de mercado, o Estado é forçado a redimensionar a estrutura da educação e, conseqüentemente, a da escola e de sujeito. Nessa direção, essa dinâmica também provoca nos professores mudanças em suas práticas, não mais sob a ótica tecnicista, mas na dimensão de novos tempos.

2.1 CONCEPÇÕES DOS ANOS 1980

A década de 1980 foi emblemática e considerada por muitos como “década perdida” face à estagnação econômica pela qual o Brasil passou. Esse período ficou marcado pela transição para a democracia. A superação da ditadura militar e a implantação de um regime mais democrático precisavam vir acompanhadas de uma igualdade social maior. A democratização da sociedade e as manifestações sociais em prol de mais igualdade novamente impactaram no campo educacional. As reformas educacionais se intensificam e começam a surgir movimentos como a I Conferência Brasileira

em Educação (CBE), com os objetivos em defender os interesses de melhoria da educação pública nacional, bem como subsidiar o MEC na busca de soluções às diversidades regionais. Nesse entendimento, um projeto político educacional novo contrário aos militares começa a surgir, há um consenso entre os educadores de como deveria ser um projeto nacional de educação, e o movimento pela Constituinte desponta.

A década de 1980 apresentava um quadro educacional brasileiro dramático, com aproximadamente 50% das crianças em evasão, repetência ou com distorção série-idade. O Brasil ainda apresentava um quadro com 30% de analfabetos; 23% de professores leigos e mais de 30% das crianças fora da escola, haja vista que o índice de pobreza e miséria era impactante. A situação da época era de tal forma preocupante ao ponto de o primeiro presidente leigo após a ditadura militar, José Sarney, manter o modelo herdado do regime militar quanto ao financiamento, Ministério da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e quanto ao incentivo à municipalização do Ensino Fundamental, percebida mais tarde pelas precárias condições de consolidação dessa política de descentralização, entre outros, redefinindo o regime de colaboração entre os entes federados (SHIROMA, 2000).

Segundo Saviani (2007), as sugestões aprovadas em 1986 foram incorporadas ao capítulo de Educação da nova Constituição, promulgada em 1988; a “Constituição Cidadã” fornecia arcabouço institucional necessário para as mudanças na educação brasileira. Nesse âmbito, a discussão em 1987 se intensificou para a nova LDB, aprovada em 1996, justamente porque esse período se afirma pela centralidade da educação e pela redefinição de documentos oficiais e políticas públicas educacionais, destacando nomes como Fernando Collor e Darcy Ribeiro como precursores desses movimentos.

Shiroma (2007) aponta para “[...] uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, um novo modelo de ensino em todos os níveis, não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos.” Significa que há o rompimento do saber em lugar e tempo definidos, mas o aprender é para todo o sempre, tem conexão com a vida toda. E o professor preconiza a ação pedagógica e o compromisso com o social, passa a olhar para o aluno como ser social e crítico, de maneira que exige uma política que privilegie as melhores condições para o exercício da docência, bem como o aprendizado dos alunos.

A propósito, esse período preconizou alianças e consensos que serviram de alicerce para novos rumos para a educação dos anos 1990 em diante.

3 DESAFIOS E CONQUISTAS DOS ANOS 1990 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre os desafios das Reformas Educacionais ao longo de todos esses anos, especialmente na década de 1990 está a aprovação e regulamentação da LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), uma conquista que após momentos de muitas lutas e relutas nesse período, não apenas se regulamenta, mas se estabelece e reconhece direitos sublimes na Educação Brasileira. O documento reconhece o professor e a sua formação, sobretudo porque ele é considerado pela sociedade como pesquisador, reflexivo e agente de mudanças.

Tardif (2002, p. 60 e 199) considera, entre os múltiplos fatores para uma educação de qualidade, a docência como primordial para o êxito da educação, no que cita “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” que orientam o trabalho do professor. Para o autor, os saberes do professor expressam para além de suas práticas, especialmente suas ações, discursos e compromisso com a docência.

Concomitante, a LDB (BRASIL, 1996, p. 35), no que se refere aos Profissionais da Educação, a partir do art. 61, trata: “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]” Já no art. 62 discorre:

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 nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Diante desse contexto, as Reformas Educacionais intensificaram a Educação Brasileira nesse período, no sentido de conciliar as diretrizes internacionais com a nova gestão de educação e de escola. Embora houvesse contradições entre autonomia e descentralização, delineou-se uma reconfiguração do papel do Estado sob a ideologia neoliberal, por sua vez, uma nova organização do sistema nacional (SAVIANI, 2007).

À luz das concepções de Krawczyk (2008), “[...] a implementação da municipalização acentuou a burocratização da sua gestão e não criou condições efetivas de democratização da EB, mantendo a formação deficientes de professores [...]”, considerando que essas Reformas refletiram de maneira muito significativa para a educação brasileira, de modo a visualizar novos modelos de escola e, conseqüentemente, de sociedade.

Conforme Candau (1999), “A concepção de escola que foi se consolidando a apresenta como uma instituição orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado relevante e a formação da cidadania.”

Na esteira dessa discussão, o autor aponta para as reflexões da formação docente na perspectiva das ações do professor que configuram um olhar diferente para a escola, considerando que os sujeitos é que constroem a sua história, sobretudo, trazem a sua formação, seus anseios e desafios. Daí a importância de um perfil diferenciado de professor que emerge nessa época.

Nesse ínterim, cabe destacar, também como reforma fundamental para os novos rumos da educação, a Constituição Federal (1988), que estabelece e regulamenta as leis nacionais, “direitos sociais e subjetivos”, entre elas o Cap. III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, no art. 214, que aponta:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1998).

No que se refere a essas considerações, fica evidente que a formação do professor é considerada primordial, prevista no Plano Nacional de Educação (2001/2010), haja vista que acentua metas e ações para a formação docente e suas implicações no efetivo exercício da docência. O Plano define que o professor necessita de subsídios que possibilitem uma melhor compreensão da escola e de sociedade, bem como questões contemporâneas que sirvam de base para oferecer uma educação com excelência para todos.

À luz dessas discussões, Freitas (1999) expressa que a “[...] educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas”, de modo geral, pontua o governo FHC e divulga os “5 pontos” de seu governo para a melhoria e qualidade do ensino público: “[...] a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios, criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, no intuito de ‘preparar os professores para que eles possam ensinar melhor’”. (CARVALHO, 2014).

É oportuno considerar que FHC³ foi uma figura importante no cenário educacional dessa época, pois para ele, formação docente, currículo e avaliação são elementos fundamentais para uma educação para todos. De modo geral, as políticas neoliberais são as lentes do Governo no sentido de ampliar as fontes do capital. Por conseguinte, ascende o número de IES⁴ e o número de licenciaturas, com destaque para a Pedagogia, que despontou, além dos cursos de licenciatura na modalidade a distância, que se intensificaram.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) também repercutiram as mudanças da década de 1990, visto que entre as intenções previstas estavam a implementação do curso Normal Superior, conforme o art. 63 da LDB (BRASIL, 1996), que afirma:

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.

À esteira da discussão, o autor aponta para a formação de professores para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pautando a possibilidade de formação de gestores educacionais também na pós-graduação; por sua vez, o art. 64 da LDB expressa:

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. (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia se estende e se estabelece, sendo orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e seus inúmeros pareceres, que por muitas vezes foram reescritos, justamente porque a tentativa era aproximar um perfil de pedagogo que respondesse às expectativas da clientela desse período,

Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados (as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não escolares. (BRASIL, 2005, p. 10).

Assim, fica evidente que o exercício da docência vai além da Pedagogia Tradicional, mas prevê um docente que consiga superar a fragmentação de conteúdos apenas, sobretudo, que oportunize aos alunos aulas que ultrapassem os muros da escola, nas quais eles consigam aprender os saberes da vida e não para a vida, que realmente formem o aluno de maneira integral. Portanto, a formação de professores permite que o professor articule prática e teoria, sendo oferecidas as condições necessárias para o desenvolvimento e apropriação do saber, rompendo com a ideia de “preparar o aluno para o mercado de trabalho”.

É oportuno observar Dourado (2002), que defende que no período as “[...] políticas públicas brasileiras são redirecionadas por meio da reforma de Estado que atua em sintonia com os organismos multilaterais.” O autor aponta para as políticas educacionais como um pivô articulado e influenciado pelas potências internacionais, que repercutem diretamente nas mudanças bruscas da educação nacional, “[...] pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos standardizados.” (DOURADO, 2002, p. 242).

Em relação às reflexões do autor, é possível observar que, além das políticas públicas educacionais insuficientes ou inexistentes para a formação de professores, as políticas internacionais neoliberais contribuem diretamente para o sucesso ou fracasso da educação nacional. Especialmente porque a ideia de “igualdade de direitos” (art. 205 da Constituição de 1988) tem implícita a “[...] ideia de socialização e direito de todos.” (FRIGOTTO, 2009). Chama atenção também para a autonomia e a descentralização interpretadas como “liberdade”, haja vista que a ela estão atrelados aspectos de controle e submissão, refletidos nos índices de avaliação.

À luz dessas reflexões, Nóvoa (1995, p. 26) afirma que “[...] a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua.” Daí a importância da formação continuada na formação de professores, pois as mudanças do mundo contemporâneo trazem consigo sujeitos que evoluem e exigem dos docentes práticas inovadoras, “[...] novos tempos exigem novos sujeitos, uma escola nova para novos tempos.” (LIBÂNEO, 2008).

Nesse ínterim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) tratam a formação de professores como indispensável para o exercício da docência, conforme o que expressa a Resolução CNP/CP n. 1 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006 apud BRASIL, 2013):

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

É muito significativo frisar que as Diretrizes surgem para reafirmar a importância das reformas educacionais nesse período, à medida que os professores ressignificam sua existência e função na escola e na sociedade; portanto, são

considerados os principais responsáveis pelo sucesso da educação nacional e pelas mudanças da sociedade, especialmente porque estão inseridos em um contexto histórico-social.

Diante disso, ficam evidentes as marcas deixadas pelas Reformas Educacionais e as influências que contribuíram para a formação de professores nesse período, especialmente porque a formação é permanente e vai se moldando ao longo das experiências. Nessa direção, em cada época um novo cenário reconfigurou a educação brasileira de maneira integral, pois essas reformas foram pensadas a adequar a formação das novas gerações, bem como as exigências da lógica neoliberal. Por sua vez, o professor é o agente responsável pelo desenvolvimento da educação, o que implica um novo perfil docente, investigador, reflexivo e capaz de inovar e adaptar-se ao novo.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação teve contribuições significativas de Freire, especialmente pelo seu caráter mais humanitário e no que refere às suas concepções acerca de educação bancária e dialógica. Baseando-se nessas concepções, faz-se uma reflexão sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire⁵ e sua colaboração para o enfrentamento dos problemas educacionais na nossa sociedade, destacando os modelos de formação da década de 1990.

Freire (1996, p. 43-44) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Para o autor, a formação permite a reflexão da prática, o que leva o professor a rever novas ações e momentos de mudança.

No mesmo contexto, Freire (1996, p. 15) defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” O autor acrescenta a essa concepção a própria “[...] natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]” (FREIRE, 2001, p. 39).

Na esteira dessa discussão, o autor considera que a prática docente necessita ser refletida e sentida, e que para além do treino e repetição, a troca de ideias para formar o educando ultrapassa exercícios mecanicamente realizados, sem contextos de sentido.

Conforme Freire (2002, p. 12, grifo do autor):

Quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

À guisa dessas considerações, Freire (2002) provoca a reflexão sobre o ato de educar, já que nesse processo de aprender, somos movidos pelo reaprender, o desaprender para aprender de novo, a elaboração e a reelaboração de sentidos que organizam e integram ações que fazem a diferença. Similarmente, somos movidos pelas mudanças e pelo compromisso ético e político com a educação, no sentido de construir uma educação que liberte o ser humano, que o faça refletir, trocar ideias e encorajar-se na construção de um mundo com mais justiça social e solidariedade.

É oportuno destacar que a qualidade da educação implica na formação permanente dos educadores, pois se funda na prática de analisar a prática. É pensando e repensando sua prática, naturalmente “[...] com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.” (FREIRE, 2001a, p. 72).

Apoiado na premissa de “incompletude nos seres humanos”, Freire gesta, formula e implementa a concepção de formação permanente durante o período que exerceu o cargo de secretário municipal de educação na Cidade de São Paulo (FREIRE, 2001b, p. 65). Freire (1996, p. 24), destaca que a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” Para ele, o momento da reflexão é o que sustenta novas práticas e ações de compromisso no ato de educar, pois se busca reconhecer que nesse processo de ensino-aprendizagem, aprende-se mais que se ensina, e essa relação dialógica é recíproca.

Segundo Almeida (1999, p. 40), “[...] como o professor trabalha em um contexto determinado e sua prática desenvolve-se de maneira institucionalmente articulada, a melhora profissional leva à melhora institucional e vice-versa.” Logo, as ações articuladas levam à melhoria da qualidade no ensino e à apropriação do conhecimento com excelência.

Nesse cenário, cabe salientar que este não é um processo que depende unicamente do professor, pois é necessário que os sistemas de ensino criem condições próprias para que isso se torne plausível, rompendo-se, assim, com a imputação ao professor de toda a responsabilidade pela sua própria formação, que deve, portanto, ser uma preocupação coletiva articulada com as políticas públicas de formação, sendo pensada pelo poder público. Freire, em sua vasta literatura, pode ser revisitado, pois é presente em seus escritos essa preocupação em articular teoria e prática, sobretudo, da reflexão sobre a prática cotidiana dos professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que as Reformas Educacionais foram fundamentais na formação de professores nos anos 1990, percebemos que essa tendência impactou de maneira significativa as mudanças que se sobrepõem aos dias atuais. Nesse entendimento, defendemos que a Educação necessita ser repensada e tratada com mais atenção, implementando políticas públicas que possam contribuir para superar a fragmentação dos conceitos e direcionar novos rumos para a educação nacional.

No mesmo contexto, defendemos que as reformas trazem consigo uma forte retórica, que valoriza aspectos da luta por uma educação mais democrática. Por sua vez, essas mudanças orientam a formação do professor, no intuito de ampliar os olhares e redimensionar as práticas. Trata-se, portanto, de pensar a complexidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada, apontando caminhos para que essa formação seja autêntica na transformação social.

Nesse ínterim, é oportuno refletir sobre os desafios que perpassam e redefinem os papéis do poder público para responder às exigências da contemporaneidade, uma vez que necessitemos vislumbrar e identificar que a formação de professores é, sim, um eixo norteador das políticas educacionais e internacionais, pois forma o ser humano não apenas para responder às exigências de mercado, sobretudo, uma educação emancipatória e investigativa.

Em razão disso, a legislação surge como base para o apoio dessa formação de professores, que ora é tratada como desigual e indiferente, porque tanto a Constituição de 1988, a LDB (9394/96) quanto as Diretrizes, Pareceres e documentos oficiais que surgiram abordam e defendem a legitimação da docência como primordial para as mudanças que se almeja em uma nação, com igualdade de direito para todos.

Diante do exposto, em qualquer época, a formação de professores permite novos olhares para a política educacional, no intuito de pensar novos rumos para a educação brasileira. A formação de professores deve ser capaz de lidar com concepções que transcendam as novas gerações, construindo uma nova lógica humanitária e um desafio historicamente construído.

The challenge of the teacher training in the 90's

Abstract

The article is a reflection on the teacher training resulting from educational reforms of the 90s. Therefore, we searched to understand, from the theoretical background, the educational reforms from that period and now they influenced the conceptions and teacher training. The theoretical study is based on Richardson (2010), Saviani (2007), Ianni (2004), Gold (2002), Frigotto (2009), Krawczyk (2008), Shiroma (2007), Novoa (1991, 1995) and Tardif (2009). The main conclusions in the theoretical matter were that in the period the educational system required a corresponding restructuring of the State's direction, which required new teacher training model, booster element of the reforms, the school and society. Finally, the study also shows that the emerging capitalist society of the 90s reflected decisively in the challenges of education and teaching practice.

Keywords: Teacher education. Education reform. School. Society.

Notas explicativas

Reforma [Dev. de reformar] s. f. 1. Ato ou efeito de reformar; reformação. 2. mudança, modificação, reformação.

² “Neoliberalismo é uma redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas neoclássicas e é entendido como um

produto do liberalismo econômico clássico.” (SIGNIFICADOS, 2010, grifo do autor).

³Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, cientista, político, professor universitário, escritor e político, com pós-graduação em econometria. Professor emérito da Universidade de São Paulo (USP), lecionou também no exterior, notadamente na Universidade de Paris. Foi funcionário da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), membro do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), 1º presidente do Brasil a ser eleito para dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002). É comumente chamado pela sigla de seu nome completo *FHC*, marcado pela efetiva implantação da política Neoliberal no Brasil.

⁴Instituto de Ensino Superior. “O Programa se destina às IES que atendam aos requisitos de qualidade definidos pelo MEC por meio do Sistema Nacional de Educação Superior (Sinaes)”. (BRASIL, 2014).

⁵ Paulo Freire (1921-1997) foi educador brasileiro. O método de alfabetização Paulo Freire foi aplicado em diversos países. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Foi professor da UNICAMP. Foi secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar e de Edeltrudes Neves Freire. Morou no Recife até 1932, numa casa localizada na Estrada do Encanamento, 724. Sua primeira professora foi Eunice Vasconcelos. Mudou-se para Jaboatão, cidade vizinha, onde permaneceu durante nove anos. Em 1932, morreu seu pai. Concluiu o curso primário em Jaboatão. Iniciou o curso ginásial no Colégio 14 de julho, no centro do Recife, no bairro de São José. Sem condições de continuar pagando a escola, sua mãe pede ajuda ao diretor de Colégio Oswaldo Cruz, que lhe concedeu matrícula gratuita e o transformou em auxiliar de disciplina, em seguida em professor de língua portuguesa. Em 1943 iniciou o curso na Faculdade de Direito do Recife. Em 1944 casa-se com Elza Maria Costa de Oliveira, professora primária. Continuou como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz e de Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Demonstrava grande preocupação com o grande número de adultos analfabetos (PAULO, 2012).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRA-WCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa IES – MEC/BNDES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14195&Itemid=820>. Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. **Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 84, dez. 1999.

CARVALHO, Leandro. Governo Fernando Henrique Cardoso. Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Plano Decenal de Educação: consenso e cooptação. **Revista do SINPEEM**, São Paulo, n. 2, fev. 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPO-SIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiá. **Anais...** Jundiá, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Educação Profissional e Desenvolvimento. In: UNESCO. **International Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany: UNIVOC, 2009.
- IANI, Octavio. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004.
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.
- NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre: Pannonica, v. 4, 1991.
- PAULO Freire. Educador Brasileiro. **E-biografias**, out. 2012. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/paulo_freire/>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Métodos quantitativos e qualitativos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de Moraes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP7A, 2000.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 23. n. especial, p. 203-234, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

