

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
desafios históricos, políticos e práticos

Coleção EDUCAÇÃO SUPERIOR

Coordenação editorial: **Claudenir Módolo Alves**

- ▶ *Metodologia Científica – Desafios e caminhos*, Osvaldo Dalberio / Maria Célia Borges Dalberio
- ▶ *Um abominável mundo novo? – O ensino superior atual*, Regis de Moraes
- ▶ *Práticas e perspectivas de democracia na gestão educacional*, Carlos Betlinski
- ▶ *A função do ensino e a formação do professor universitário*, Thereza Marini
- ▶ *Formação de professores – Desafios históricos, políticos e práticos*, Maria Célia Borges

Maria Célia Borges

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
desafios históricos, políticos e práticos



Direção editorial: *Claudio Avelino dos Santos*

Assistente editorial: *Jacqueline Mendes Fontes*

Revisão: *Caio Pereira*

Cícera G. S. Martins

Iorlando Rodrigues Fernandes

Diagramação: *Dirlene França Nobre da Silva*

Capa: *Marcelo Campanhã*

Impressão e acabamento: PAULUS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Borges, Maria Célia

Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos / Maria Célia Borges. —

1. ed. — São Paulo: Paulus, 2013.

Bibliografia.

ISBN 978-85-349-3688-0

1. Professores - Formação profissional 2. Educação - Brasil I. Título.

13-06442

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Docentes: Formação profissional: Educação 370.71

2. Professores: Formação profissional: Educação 370.71

1ª edição, 2013

© PAULUS – 2013

Rua Francisco Cruz, 229

04117-091 – São Paulo (Brasil)

Tel.: (11) 5087-3700

Fax: (11) 5579-3627

www.paulus.com.br

editorial@paulus.com.br

ISBN 978-85-349-3688-0

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA 7

PREFÁCIO 11

INTRODUÇÃO 19

Capítulo I – **A HISTÓRIA E A POLÍTICA NOS AVANÇOS E RECUOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 25**

A história da formação dos professores no Brasil 25

A legislação e as políticas educacionais que regulamentam
a formação docente anterior à LDB n° 9.394/96 39

A formação docente pós LDB (9.394/1996) 45

A Política Nacional de Formação de Professores (Decreto n°
6.755/2009) 49

Desafios e perspectivas para a implantação da formação
de professores com qualidade 51

Capítulo II – **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BOA QUALIDADE DO ENSINO – PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL 59**

Abertura da escola para a diversidade 60

A boa qualidade de ensino na Educação Básica 65

As controvérsias das políticas da formação docente para a
diversidade: integração ou inclusão? 71

- O paradigma da integração educacional **72**
O paradigma da educação inclusiva **77**
Políticas educacionais, formação de professores e perspectivas
para a escola inclusiva **84**
Perspectivas – da utopia à realidade? **87**

Capítulo III – **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NOS PROGRAMAS DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA –
AVANÇOS E CONTROVÉRSIAS 101**

- Magistério: uma profissão em crise **102**
A legislação relacionada à Educação Superior após 1990 **104**
Exportação de um modelo para a Educação Superior brasileira:
o Processo de Bolonha **111**
Expansão de vagas na Universidade e o REUNI – perspectivas
e paradoxos **116**
Leitura de um contexto real da formação de professores
na Universidade Pública **128**

Capítulo IV – **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-
-PEDAGÓGICA PARA O PROFISSIONAL DOCENTE 139**

- A fundamentação teórica da pesquisa **141**
Os procedimentos metodológicos da investigação **155**
Os primeiros resultados **158**
À GUIA DE CONCLUSÃO **167**
REFERÊNCIAS **169**

DEDICATÓRIA

Dedico este livro para meus queridos filhos, Bruno e Lucas, razões de meu orgulho. Dedico também aos meus alunos e ex-alunos, da Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação, aos quais ensinei e ensino, e com os quais sempre aprendi e aprendo.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

PREFÁCIO

Temos visto, para o nosso conforto, a publicação de uma profusão de artigos e livros sobre formação de professores, sobretudo nas duas últimas décadas. Essa intensa produção expressa a justificada preocupação com o tema depois que o notável desenvolvimento quantitativo da escola brasileira alcançou taxas de matrícula muito próximas da universalização, mas deixou em aberto a questão da qualidade e, ato contínuo, pautou o “novo” problema a ser enfrentado: a qualidade da formação dos nossos professores, em todos os níveis. Não poderia ter sido outro o novo horizonte de desenvolvimento da nossa escola. Não seria exagero dizer que agora o ciclo de desenvolvimento da educação brasileira pode se concluir; mas ela terá o resto do tempo da sua história para fazê-lo, não por alguma incapacidade sua de fechá-lo e sim porque se trata de um desafio inesgotável.

Conforta igualmente o fato de que, na quase totalidade dos casos, essa nova literatura sobre formação de professores vem sendo produzida a partir de dentro do próprio tema, ou seja, vem sendo produzida por formadores de professores. Eis aí a primeira das pré-condições para que seus impactos e efeitos venham a ser substantivos e de qualidade. São professoras e professores que, uma vez concluído um ciclo consistente de suas experiências docentes, vêm a público trazer o que acumularam, aprenderam, refletiram. Falo aqui de

“experiências” no sentido benjaminiano de “aquilo que pode ser compartilhado”. E mais: estendo a amplitude desse conceito, registrando que, numa perspectiva ética dusseliana, principalmente quando se trata de experiências docentes de formação de professores, aquilo que *pode* ser compartilhado *deve* ser compartilhado.

Esse é, inteiramente, o caso desta publicação de Maria Célia Borges. Digo isso também porque acompanhei de perto a trajetória de sua formação no Doutorado em Educação / Currículo na PUC-SP, como seu professor em diversas disciplinas e como parceiro de seu orientador, Mário Sérgio Cortella, na linha de pesquisa “Currículo, Conhecimento, Cultura” e nas bancas de qualificação e de defesa de sua tese.

Tomo uma expressão de Castoriadis para afirmar que o tema da formação é um *sem-fundo*. Maria Célia o traz, nesse sentido, com todas as letras, já na introdução: formar-se professor começa antes do ingresso no curso de formação e continua interminavelmente ao longo da prática profissional. O tema nos remete ao dito de Kant, para quem “educar e governar são artes difíceis” e à provocante réplica de Freud a este ao afirmar que “educar e governar [assim como concluir uma psicanálise, isto é, curar] são tarefas impossíveis”. A vida do sujeito não tem cura, tampouco a vida social. Não há cuidado (em latim *cura é cuidado*) que baste. Em consequência, muito menos no caso da formação de um educador. Nenhuma formação se conclui, porque a vida dos sujeitos é um devir interminável (Freud), um projeto nunca inteiramente alcançado (Sartre), um vir-a-ser que nunca vem-a-ser (desde Heráclito), um ser-mais que jamais se esgota (Freire), uma reinvenção perene da subjetividade (Foucault).

Mas, se assim é, como então *formar* o in(con)formável? Responderíamos retornando a Dussel: se o que é possível

deve ser feito, é o melhor e todo o possível que devem sê-lo. Esse é também o sentido das utopias, em Freire, como bem marcado na epígrafe dessa publicação: há um inédito que é viável, há um não lugar que se nos escapa de sob os pés, mas que em busca do qual não cessamos de caminhar. Não com a ilusão de a ele poder chegar definitivamente algum dia, mas, como disse Galeano, para fazer aquilo para o que as utopias realmente servem: caminhar e nos manter caminhando. É claro que esse caminhar não será errático enquanto for consciente de que a interminabilidade da tarefa é constitutiva da condição humana, e enquanto estiver certo de que a consciência desse sentido trágico da finitude é a expressão mais sublime da existência humana.

Enquanto isso, nesse trajeto (percurso, currículo) de *perene* formação, formadores e formandos devem saber:

- a) reconhecer o fundo histórico da profissão de professor e das políticas de sua formação, tão bem apresentados aqui por Maria Célia, nos capítulos 1 e 3;
- b) buscar e assimilar os melhores conteúdos, técnicas e tecnologias para o exercício profissional;
- c) ter em consideração e como compromisso a perspectiva de que a educação é um direito de todas e todos, e que a inclusão de todos os sujeitos é uma condição de qualificação desse exercício profissional, questão essa igualmente bem demarcada no capítulo 2;
- d) sondar e buscar, com olhar atento e escuta sensível, os melhores e mais inspiradores exemplos de prática profissional dentre os mestres de formação que as circunstâncias da trajetória de cada um permitiu encontrar. Os mestres são a fonte de onde apreender, originariamente, os conhecimentos: não por acaso o ideograma em japonês que

- representa o *aluno* expressa a ideia de *nascido para estudar*, enquanto seu contraponto, o *professor*, é representado pela ideia de *nascido antes*: marcação forte de sua condição de autoridade fundada na precedência da sua experiência;
- e) dar-se conta, nesse processo de aprendizagem, que a responsabilidade última da formação (com certeza de sua *qualidade*) é do próprio sujeito: cada novo professor há de ser uma nova autonomia que se forma, uma nova autoridade que se institui (autoridade deriva de *auctor*, de *ser autor de si mesmo* – daí que autoridade é inseparável de autonomia e está longe do sentido comum e pejorativo de exercício arbitrário do poder: é sempre um exercício fundamentado do poder). Por isso, quando se fala em formação, fala-se em *formar-se professor*, e esse verbo na voz ativa associado ao pronome reflexivo *se* é a expressão precisa dessa responsabilidade inerente de construção da própria autonomia: além de ser autorizado (credenciado, diplomado) *por outro* a ser professor, o formando deve *autorizar-se* a si mesmo, deve instituir-se, pôr-se no lugar de professor.

O último ponto acima inscreve a profissão do professor (e, conseqüentemente, as condições de sua formação) para além do campo econômico, social, político e gnoseológico, no campo ético. Isso significa investir-se de uma dupla responsabilidade, indissociável: a) criar as melhores condições e desenvolver as melhores ações para promover o outro ser humano (aluno) a um ser profissional pleno e um ser humano integral; b) criar para si mesmo as melhores condições e desenvolver as melhores ações para produzir-se a si mesmo como um ser profissional pleno e um ser humano integral.

Tudo parece simples e fácil, e é, no plano das idealizações e das intenções. A prática e efetivação dessas intenções não o são. Não faltam explicações, e é desnecessário justificá-las. Maria Célia as demarca suficientemente, desde a Introdução até o capítulo 3, descrevendo o magistério como uma profissão em crise. Bem sabemos quanto a crise geral das identidades profissionais num mundo em remodelação institucional é cruel e desmobilizadora. Sabemos também da desvalorização econômica, social e cultural da profissão docente. Sabemos, enfim, quanto está se esvaindo rapidamente toda uma geração de *mestres*, sem que se esteja conseguindo, na medida da indispensável importância histórica e cultural, fazer a passagem completa dos conhecimentos e experiências para todos os membros das novas gerações docentes em formação. Há novos valores sendo agregados, e um deles é o melhor manejo e aproveitamento das novas tecnologias da informação e da comunicação pelas novas gerações. Essa vantagem, porém, não compensa as perdas das tradições, pois o que deve ser *tra-dito* só pode sê-lo por quem for o portador real do que há de culturalmente acumulado para ser dito e repassado. Esse hiato entre as gerações de docentes é agravado, no caso da educação brasileira, pelo intenso processo de desenvolvimento e mobilidade social ocorrente nos últimos anos. Tal desenvolvimento e mobilidade são dignos de serem saudados com alegria e alívio, mas não impedem de lamentarmos que tenham ocorrido tão tardiamente em nossa história e, por isso, agora, com tantas perdas.

Em consequência, nossa condição de seres miméticos (penso em toda a obra de René Girard) terá que se haver com o vazio inevitável de figuras densas de mestres formadores. Reforçando o que já foi pontuado pouco acima, preocupa que os contornos disso a que denominamos “ser

professor” se tornem imprecisos para as novas gerações de docentes em formação, de modo que não saibam adequadamente *para que formar*, nem *qual forma* precisamente almejar. A expressão convencional da língua alemã é eloquente para esse tema, pois *Bildung* não deixa dúvidas de que *formar* é possibilitar a constituição de um novo ser dentro de *moldes* (enquadramentos) institucionais bem definidos. Esse mesmo sentido da formação como constituição dentro de um modelo (modo-modelo-molde) estava presente na representação política dos educadores revolucionários franceses quando fundaram, em 1794, a Escola Normal de Paris, pois a ideia de “normal” não tinha lá o primeiro sentido aqui mais frouxo de “comum”, “usual” e sim daquilo que a esses conceitos está associado, mas lhes é muito mais expressivo: o de *norma*. Não por acaso, no mesmo período, o professor primário na França foi designado como sendo *instituteur* (expressão utilizada lá até hoje): o instituidor, o fundador. Vale questionar a que distância estamos do sentido instrumentalista de *training* e *trainee*, da língua e prática anglo-saxônicas, tão usualmente reduzidos ao sentido mais imediatista de *capacitar para o exercício de uma ação específica*. E quanto estamos esquecidos de que dentro da expressão *training* encontra-se o mesmo sentido forte de formação *contínua*, pois *training* significa literalmente *estar em processo, em trajeto* (literalmente *em um train*, um trem, algo que Maria Célia – e eu próprio – entendemos bem por sermos de Minas). Isso é formação. E como prenunciou Paulo Freire, igualmente citado por Maria Célia em sua Introdução, se o ser humano tem uma vocação ontológica a *ser-mais*, o magistério é a realização suprema dessa vocação, inscrita em seu próprio nome (pois magistério distingue-se do ministério: *magis* significa “mais” e *minis* significa “menos”): enquanto uns têm por vocação estar em posição supos-

tamente inferior (*minus*) de serviço, outros, em posição de legítima superioridade no conhecimento e na experiência, devem exercer força de *atração* sobre os demais, de modo a *elevá-los* a uma condição de superioridade econômica, social, política, cultural, gnoseológica e ética.

Eis aí, no essencial, a responsabilidade e o compromisso com a qualidade (excelência) como obrigações inerentes de formar-se professor.

São essas questões, graves e fundamentais, que o presente livro de Maria Célia Borges nos apresenta e provoca, umas de modo explícito, outras implicitamente. Ele ajuda a compreender adequadamente os fundamentos do desenvolvimento ilimitado dos talentos e possibilidades dos docentes em formação, e convoca os formadores a essa responsabilidade.

Alípio Casali, PUC-SP