



Agosto 2017 - ISSN: 1989-4155

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR: DESDOBRAMENTOS E DESLOCAMENTOS DA FUNÇÃO DOCENTE

Smarjassi, Célia M.

Professora Doutora da Faculdade Adventista de Hortolândia UNASP.

celsmarjassi@hotmail.com; celia.oliveira@ucb.org.br

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Smarjassi, Célia M (2017): "Políticas Educacionais e a Formação de Professor: desdobramentos e deslocamentos da função docente", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (agosto 2017). En línea:

<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/funcao-docente.html>

Resumo

O presente trabalho propôs-se delinear uma reflexão descritiva analítica das políticas educacionais com seus desdobramentos e deslocamentos, isto é, seus impactos sobre a função docente em diferentes tempos e perspectivas. A metodologia utilizada consistiu em uma busca pela literatura como livros e artigos científicos que tratam das políticas educacionais brasileiras que tem norteado a formação do professor. A investigação possibilitou, através da análise crítica desenvolvida a partir dos referenciais teóricos utilizados destacar a inexistência de uma continuidade, de um consenso entre as políticas educacionais explicitando uma forte conotação da dimensão política com seus significados. A conclusão revela a necessidade de se superar os desafios inerentes à uma política de formação do professor refém de motivações políticas e econômicas que resultem em uma formação do professor alienada.

Palavras-chave: Educação. Formação do Professor. Políticas Educacionais.

Educational Politics and the Formation of the Teacher: unfoldment and disarray of the Teacher foundation

Abstract

The following paper proposed itself to delineate a descriptive analysis of the educational politics with its unfoldment and disarray, therefore, its impacts over the teacher role in different periods and perspectives. The methodology used based itself at the search for literature, such as books and scientific articles that discuss about the Brazilian educational politics that have been guiding the Teacher Formation. The research allowed, through critical analysis developed from theoretical references used to highlight the inexistence of a community, of a consensus among educational politics revealing a strong overtone of the political dimension with its meanings. The conclusion unveils the necessity of surpassing the intrinsic challenges of a Teacher Formation

politic bound to political and economic motivations, which ends in the formation of an alienated teacher.

Keywords: Education. Teacher Formation. Educational Politics.

Introdução

Este trabalho se desenvolve a partir de revisão bibliográfica de alguns textos que abordam o assunto das políticas educacionais para a formação do professor em diferentes momentos e perspectivas. A abordagem do tema está estruturada da seguinte forma: Inicialmente ressaltamos a atenção para a relevância do assunto. Em seguida, situamos o papel do professor como ponte entre a escola e a sociedade e sua formação, daí a importância do papel do professor para responder às novas, diferentes e complexas demandas impostas à prática docente. Assim, destaca-se a relevância que a formação docente assume no que se refere à eficácia e eficiência na implantação das políticas educacionais apresentadas. Finalmente, buscamos delinear um movimento descritivo analítico das políticas educacionais, seus desdobramentos e deslocamentos, isto é, seus impactos sobre a função docente.

Nessa reflexão, buscamos desenvolver um pensamento cuja trajetória de discussão orienta-se pelo objetivo de compreender como o contexto atual, assinalado pela globalização neoliberal repercute no desenho do perfil profissional do professor, como consequência das diretrizes traçadas nas políticas para a formação desse profissional. Buscamos extrapolar o aspecto apenas descritivo do trabalho e procuraremos realizar uma reflexão analítica do contexto atual que exige diferente e complexa demanda para a formação docente, mas defendendo um perfil profissional que supere os contornos da profissionalização que se encerra no atendimento às necessidades imediatas do mercado. Diante desse contexto buscamos pôr em relevo a fragilidade, por conseguinte a qualidade dos fundamentos que estão subjacentes à formação dos profissionais da educação.

Políticas Educacionais para a Formação de Professores

A formação do professor tem marcado presença indefectível no cenário educacional, contudo desde sempre esbarrando em desafios. Por isso, a defesa pela melhor qualificação, seja dos futuros profissionais, seja dos já em serviço, parece estar condicionada à implantação de uma política educacional que dedique à educação a real importância que lhe é necessária no conjunto das forças que interferem no desenvolvimento nacional (BRZEZINSKI, 1987).

Assim, refletir sobre a formação de professores reporta-nos à necessidade de compreender os desdobramentos e deslocamentos que as mudanças nas esferas econômicas, política e social têm impactado no campo educacional. A formação de professores apresenta-se como importante aspecto para operacionalização de transformações neste setor. Talvez por isso, através de políticas educacionais a formação docente sofra alterações que orientam seu

modo de atuação nos diferentes momentos históricos. Diante disso, detectar as influências das políticas públicas para formação de professores torna-se fundamental para tentar compreender o planejamento dos processos de formação docente.

Fazendo uma incursão na história do currículo sobre a formação do professor, podemos perceber a presença recontextualizada do conceito de competência na proposta oficial para a formação de professores que remonta a década de 1920, quando se enfatizava a eficiência social expressa na habilidade para enfrentar os desafios cotidianos.

A partir de meados da década de 1930, agrega-se na Sociologia da Educação, “uma discussão sobre o novo momento educacional do país” (GATTI, 2010, p. 118) em que se buscou um novo modelo de educação escolar e de professor. Segundo a pesquisadora,

No entanto, a maioria dos estudos abordava uma temática que abrangia questões de desenvolvimento psicológico das crianças e dos adolescentes – com forte conotação biológica –, os processos de ensino e os instrumentos de medida de aprendizagem e suas implicações técnicas para a atuação dos professores (GATTI, 2010, p. 118).

Na década de 1940, impera a pedagogia por objetivos de Tyler, concentrada na avaliação contínua dos alunos para se verificar o grau de alcance dos objetivos delineados e das aprendizagens propícias para se alcançar tais objetivos.

Na década de 1950, altera-se o rumo das preocupações que se assentam de modo mais incisivo “nas condições culturais e as tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira em suas implicações para o ensino” (GATTI, 2010, p. 118). Esse momento é influenciado pelo contexto sócio- histórico marcado pela transição do regime ditatorial com vistas a integrar processos democráticos na política. Houve uma verdadeira euforia social e cultural, ocasionando a ampliação de vagas para as primeiras séries do nível fundamental decorrentes do aumento de oportunidades em escolas públicas, se comparado ao período anterior (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990).

Embora esse momento privilegiasse pesquisar a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade, questões pertinentes aos professores não passaram despercebidas tais como: “estudos sobre a origem e as condições sociais dos professores” (GATTI, 2010, p. 119). Na década de 1960 os estudos se voltam-se para questões como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, etc. Características do governo militar, aspectos como planejamento dos custos, eficiência, técnicas e tecnologia no ensino, além de preocupações com o ensino profissionalizante, sempre em escalas de macroplanejamento, marcaram a política educacional nesse período. Mais especificamente sobre os professores, as pesquisas recaem sobre questões tais como:

Técnicas operacionais de planejamento e de ensino, na mensuração fragmentada das formas com que os professores se dirigem aos alunos (estudos da relação professor-aluno) por meio de contagem de expressões e escalas de atitudes e incidem também sobre a eficiência de treinamentos, etc. (GATTI, 2010, p. 119).

Ainda, nas décadas de 1960 e 1970, as propostas de formação de professores são traçadas tendo por suporte o currículo por competências, cuja fundamentação teórica subjacente era o behaviorismo, visando à formação de um professor apto a responder às necessidades apresentadas pela sociedade. O currículo por competências desse período assume a perspectiva tecnicista, instrumental.

Em contrapartida, nos anos 1970, os estudos também sinalizam preocupações de orientações humanistas da Psicologia migradas para a Educação e para a formação de professores. Dentre elas, destacam-se as abordagens morenianas e rogerianas, ao lado dos insistentes enfoques tecnicistas, mediante o uso das taxonomias e a “operacionalização na relação professor-aluno e sua mensuração” (GATTI, 2010, p. 119).

Ainda, em meados dessa mesma década, timidamente vai sendo construída uma visão mais crítica sobre questões educacionais, inclusive os estudos sobre formação e exercício profissional docente. “Discute-se e pesquisa-se o papel dos professores em sua articulação com as transformações em contraposição ao seu papel conservador” (Ibid., p. 120). Nos anos 1980, a pesquisa sobre a formação de professor é enriquecida com a adoção de abordagens críticas na perspectiva sociológica, na perspectiva psicológica com a teoria construtivista, e na perspectiva antropológica na teoria culturalista.

Já nos anos 1990, segundo estudos de Gatti indicam que, embora enriquecidas pelo expressivo número de titulados que retornavam ao país as pesquisas sobre professores ainda é marcada por sociologismos ou economicismos, de psicologismos ou psicopedagogismos resultantes da predisposição a modismos. Segundo a pesquisadora, as pesquisas sobre os professores são marcadas por modismos e pouca densidade teórica própria.

A partir da década de 1990, a questão da formação docente cada vez mais vai se complexificando, pois se volta inteiramente para a preparação de profissionais para atender a uma concepção produtivista, onde os professores são meros transmissores de informação para os novos adentrarem ao mercado de trabalho, “distanciando-se do seu significado mais amplo da humanização, de formação para a cidadania” (ENS; GISI, 2011, p. 31).

Em meio a tantos reclames, é preciso repensar o caminho que as políticas educacionais têm direcionado às instituições educacionais, ou seja, conforme a lógica do mercado, distantes dos princípios mais nobres que fundamentam a educação e a profissão docente, contribuindo para que desapareça “a marca essencial da docência: a formação” (CHAÚÍ, 2001, p. 221).

Ainda, segundo Gatti (2006, p. 5) fica patente que “a instituição formadora dos professores é problemática e responsável pelo problema, pois lhes falta uma concepção de ética social, de responsabilidade social”, além disso, deve assumir “a ética da solidariedade como horizonte” (BRZEZINSKI, 2009, p. 65). Coelho (2006, p. 47) também adverte que “o mais importante não é aprender o viver no mundo tecnológico e, sim, a compreensão desse mundo nas suas amplas esferas que permeiam a existência humana nas dimensões individual e coletiva.”

Considerando a premissa de que o professor é o elo entre a escola e a sociedade, uma contradição nos vem à mente: Sabemos que no final do século XX a preocupação com a formação docente sofreu um importante agravante, isto é, a superação do papel do professor como centro do processo ensino-aprendizagem, assumindo desde então papel secundário. Aliado a isso, ocorre a valorização de metodologias de ensino de caráter mais flexível e criativo que são abraçadas como uma espécie de salvação dos problemas educacionais. Além disso, assistimos ao nascimento das chamadas geração Y e, no início do século XXI, o nascimento da geração Z. Somados, dão início a certo mal-estar docente, como bem ilustra Zaragoza (1995, p. 97) a situação de mal-estar do professor diante das mudanças sociais. “Tal como os actores acima mencionados, os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (Ibid., p. 97).

Ao refletir sobre a os percalços e descompassos que envolvem a situação da formação docente, Freitas (2007, p. 1204) assevera sobre a

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, a formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte da utopia e dos ideários de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender essas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação.

Não diria soluções fáceis, mas sim soluções irrefletidas, de caráter “provisório” e improvisado que, em nossa compreensão caracterizam uma situação bem expressa por Gatti (2010, p. 118), quando menciona que “desde o início do desenvolvimento institucionalizado da pesquisa em educação nas universidades brasileiras, a temática da formação de professores aparece, assumindo diferentes tônicas ao longo do tempo, refletindo as condições sócio históricas do momento”. Em trabalho sobre o tema a pesquisadora aponta que, em nossa trajetória, a tendência tecnicista marcou incisivamente as primeiras décadas do século XX. Nesse ínterim, aspectos relacionados a formas de ensinar e reger uma sala de aula, relacionamentos professor-aluno foram objeto de estudo fundamentado em princípios psicopedagógicos que preconizavam regras para o ensino eficaz, consequentemente para a boa atuação dos professores.

Continuando a reflexão sobre Política de Formação de Professores no Brasil, Ens e Gisi (2011, p. 25-26) asseveram para o que não podemos ignorar:

as transformações decorrentes da reforma econômica e política no contexto internacional, ocorridas no cenário brasileiro na década de 1990. Trata-se de um cenário em que vigora o ideário neoliberal diante dos novos padrões impostos pelo domínio da globalização na economia mundial e da própria

crise estrutural do capitalismo que se instaurou desde os anos 1970 nos países centrais e posteriormente nos países periféricos.

A busca pelo crescimento econômico, aliado às mudanças ocorridas, impele a reorganização do processo de produção, culminando na substituição do modelo fordismo-taylorismo para o modelo toyotista. Em efeito dominó, as relações sociais se ajustam à lógica de mercado. Atrelado a isso, acontece a abertura para entrada de capital internacional, justificada pela busca da eficácia econômica, a qual força a reestruturação da educação, que passa a ser utilizada como forte mecanismo para alcançar tal finalidade.

Daí, segundo Libâneo (2007, p. 17), as medidas para recompor o capitalismo, no fim do século XX, foram direcionadas, sobretudo, ao Plano socioeconômico, com suas inevitáveis consequências:

o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade excluídos dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação.

No plano cultural e ético político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando-se esta como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade.

No plano Educacional a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

Esse quadro nos revela que a gestão das políticas educacionais foi direcionada para reduzir a educação numa simples prestadora de serviço para o mercado, adaptando o modelo educativo ao novo modelo do sistema produtivo. Em poucas palavras: Educação como serve do mercado, do capital, portanto, submissa ao estressante cumprimento de metas.

Nessa política, o Estado nacional procura se fortalecer, contudo é enfraquecido, pois pouco intervém no setor econômico para cumprir os princípios da ideologia neoliberal e, com isso, vai transferindo grande parte de suas responsabilidades para a sociedade civil, apoiando a invasão e aumento do capital internacional.

Organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), sobretudo a Organização das Nações Unidas para a Educação e para a Cultura (UNESCO) são determinantes nas políticas educacionais, na década de 1990, cujos impactos atingem as políticas de formação de professores, que passaram a ser direcionadas para “a legitimação e manutenção da ideologia neoliberal implementada nas sociedades capitalistas” (ENS e GISI, 2011, p. 29), cujo objetivo consiste em “transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado” (GENTILI, 1998, p. 19).

Daí a desenfreada busca por desenvolver habilidades e competências, sem se preocupar em desenvolver a reflexão crítica, mas sim implantar um modelo de educação que prepara, na linguagem de Gramsci, “gorilas amestrados” (GRAMSCHI Apud SANTOS; MESQUITA 2007, p. 87).

A questão das competências, como eixo norteador do discurso oficial sobre mudanças na organização curricular dos cursos de formação de professores surgiu sob a alegação de se introduzir um novo paradigma educacional. Essa proposta procurou suplantear a formação até

então desenvolvida, contudo parece reportar-se novamente para uma moção voltada a consolidar uma relação determinista entre professor e aluno.

Em linhas gerais esse tipo de proposta traz implícita a responsabilidade atribuída, ao professor, com relação ao sucesso ou fracasso do aluno. Essa perspectiva promove o modelo de profissionalização cujo tipo de ensino prioriza o conhecimento sobre a prática, reduzindo o conhecimento teórico e a mediação pedagógica a status inferior, ao mesmo tempo em que eleva a uma supervalorização o conhecimento tácito.

Nos documentos oficiais define-se competência “como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, dentre os quais, os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 2001, p.61).

Embora pareça atual, na realidade o discurso das competências não é tão novo, nem tem sua origem na literatura educacional, portanto, resultou do princípio da recontextualização, isto é, sua aplicação veio de diferentes tempos e espaços. Sob tal compreensão, podemos perceber que não há nada de inédito na pedagogia das competências, pois tal premissa já era abordada pelos defensores da eficiência social, no início do século XX, assinalando fortemente a formação de professores, embora com diferentes nomenclaturas, porém respondendo aos mesmos objetivos.

Nos anos 1990, o velho conceito das competências ressurgiu como fênix e ganhou status de panaceia da educação. Perrenoud (1999) foi o grande expoente da recontextualização desse conceito nesse período. Para esse autor, a competência assenta-se na habilidade de relacionar conhecimentos prévios com problemas vivenciados. Daí a defesa das competências como importantes metas a serem consideradas na formação do professor e, conseqüentemente do aluno.

Assim, a concepção de competências recai na premissa de eficiência social e acarreta enorme limitação à formação do professor, além de provocar níveis elevados de estresse, por conta da cobrança excessiva por resultados eficazes que respondam às expectativas apresentadas pela sociedade em função do sistema econômico.

Nesse sentido, a teoria das competências faz uma releitura do construtivismo, mas com fortes nuances pragmatistas. Conforme pontua Saviane, a redução da competência restrita à cotidianidade redundaria numa “extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Sob tal paradigma a formação do professor se restringe a aspectos técnicos, em detrimento da formação do professor culto. A partir de então, “a mística da competência tornou-se um fantasma que ronda o professor. Em consequência elegeu-se, no âmbito das reformas educacionais, a profissionalização do professor como centro das mudanças pretendidas” (ENS; GISI, 2011, p. 32). Ancoradas em Scheribe (2002, p. 53) estas autoras acentuam que esse conceito

está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino das próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista na qual a educação é

confundida com informação e instrução, com preparação para o trabalho, *distanciando-se do seu significado mais amplo da humanização, de formação para a cidadania* (ENS; GISI, 2011, p. 31). (Grifo nosso).

A educação vai sendo formatada segundo os princípios do mercado, perdendo assim a autonomia, ficando a mercê de avaliações. Tudo isso altera e adultera a formação do professor, seja em seu processo inicial ou continuado.

Nesse ínterim com a promulgação da LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), oportuniza-se a privatização e mercantilização de cursos superiores, cujo maior impacto atinge os cursos de formação de professores. Ao mesmo tempo as políticas de reforma da educação modificam, sobretudo, o significado do que é ser professor.

A universalização/profissionalização, [à] ênfase na formação prática validação das experiências [à] formação continuada, [à] educação a distância e [à] pedagogia das competências [...] ocorre fora da universidade mas sem obedecer necessariamente dos princípios básicos que caracteriza a instituição universitária desde o seu surgimento, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização do conhecimento (MAUÉS, 2002, p. 4-5).

Uma ligeira olhada para a evolução da legislação educacional sobre formação de professores no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, segundo Ens e Gisi “está se complexificando a cada momento, mesmo com uma política educacional voltada para ‘profissionalizar o professor’ que nos acompanha desde o final do século passado” (2011, p. 32).

A ressonância da política educacional sobre a formação dos professores sinaliza para um objetivo político claro incidindo sobre a estrutura administrativa e pedagógica da instituição escolar não escapando nada que possa estar atrelado ao processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a imagem social do professor fica desfigurada e “cada vez mais negativa” (GOMES, 2007, p. 105). Com isso, cada vez mais o professor perde sua identidade como importante protagonista do processo pedagógico.

Arroyo (2002, p. 9) lamenta o fato de a educação escolar ser um campo propício a modas. Daí adverte: “precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe”, e continua alertando, “pois o magistério é anterior às instituições de ensino” (Ibid., p. 10). Na reflexão do autor “houve uma despersonalização que não acontece em outros campos sociais [...] A professora e o professor vistos apenas como apêndices [...] É preciso colocar “seu ofício de mestre no centro da reflexão teórica e das políticas educativas [...] deixando de ver os professores (as) como recursos e recuperando sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os educando” (ARROYO, 2002, p. 10).

Toda essa mudança e alteração, que avançam sobre a educação, atingem a estruturação da escola em seus aspectos primordiais, como o processo ensino-aprendizagem que trazem, em seu âmago, as formas de relacionamento, de trabalho docente e o modo como os alunos e professores aprendem, causando um “mal estar” que interfere e altera toda a

dinâmica da instituição educacional. As cobranças desavisadas e despersonalizadas provocam tensões e incertezas que adoecem mais que o físico, adoece a alma dos professores.

Ancoradas em Marcelo Garcia (2009, p. 10) Ens e Gisi destacam em trecho do relatório internacional, como o OCDE sobre professores:

Existe atualmente um volume considerável de pesquisa que indica que a qualidade do professor e de seu ensino é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos.

Existem também consideráveis evidências de que os professores variam em sua eficácia.

As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas.

O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo.

Se o trabalho do professor é de fundamental importância, porque negligenciar seu papel nas políticas educativas? Conforme atesta o trabalho de Gatti e Barreto (2009, p. 258-259), “as licenciaturas ocupam um lugar secundário [...] a atividade de professor é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado”.

Retomamos as palavras de Morin alertando para a necessidade de que “os educadores se autoeduem e eduquem, escutando as necessidades que o século exige” e, sobretudo, “fazer um questionamento interior” (MORIN, 2002, p. 21). Na mesma linha de raciocínio, Imbernon (2002, p. 39) assevera que é preciso refletir para aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Essa reflexão extrapola o aspecto individual e deve contemplar “todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (Ibid., p. 40). Ainda, segundo Coelho:

Cabe à universidade, locus da formação do professor, preocupar-se com a formação humana, em especial dos professores que pensem a realidade e a recriem. No entanto, em geral ‘a maioria das instituições não vai além da preparação de especialistas, de técnicos, de peritos capazes de operar o mundo e a sociedade, de fazê-lo funcionar (COELHO, 2006, p. 46).

O diálogo com os autores nos mostram que as instituições educacionais têm funcionado conforme a lógica do mercado, logo, distantes dos princípios mais nobres que fundamentam a educação e a profissão docente.

Diante do exposto, é preciso considerar segundo Ens; Eyny; Gisi,(2009, p. 136) que “diante da universalização da educação básica nessas últimas décadas não se pode esquecer que ‘os professores têm sido submetidos a um grande número de reformas educacionais face às sócias, e isso tem intensificado as exigências em relação à formação inicial e continuada”.

Para Coelho (2006, p. 44), “a universidade, desde então, tem caminhado a passos largos, no sentido de desenvolver conhecimentos por encomenda, saberes práticos, atividades que respondam os objetivos de Estado, das empresas e de grupos. Com isso, fica patente, segundo Gatti (2006, p. 5), que “a instituição formadora dos professores é problemática e responsável pelo problema, pois lhes falta uma concepção de ética social, de responsabilidade

social”. Coelho (2006, p. 47) assevera que “o mais importante não é aprender o viver no mundo tecnológico e, sim, a compreensão desse mundo nas suas amplas esferas, que permeiam a existência humana nas dimensões individual e coletiva”.

Toda essa leitura sobre os meandros das políticas educacionais, sobretudo no que tange à formação do professor, nos remete à reflexão de Chauí (2001) sobre a distorção em relação ao papel da universidade. Nas palavras da autora

a rearticulação administrada transforma uma instituição social numa *organização* (grifo da autora), isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho cuja articulação com as demais se dá por meio de competição (CHAUÍ, 2001, p. 218).

A autora aprofunda mais a explicação entre os dois termos, ressaltando a diferença entre *organização* e *instituição* que consiste “por definir-se por outra prática social, qual seja a de instrumentalidade [...] sempre guiados pela concepção de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que o define” (CHAUÍ, 2001, p. 218-219).

A concepção de administração é alimentada por princípios de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Daí porque ignora reflexões sobre sua própria existência, sua atuação. Em contrapartida, segundo a intelectual “a instituição aspira à universalidade enquanto que a organização consciente de sua particularidade” (CHAUÍ, 2001, p. 219). Em outras palavras, “a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ, 2001, p. 219).

A alteração da característica da universidade/instituição para a de organização resulta da transformação global da sociedade em razão do novo formato do capital que sofreu sucessivas mudanças, rebatendo e repercutindo de igual modo em sucessivas mudanças na universidade apontadas por Chauí como *universidade funcional*, *universidade de resultados* e *universidade operacional* (grifo nosso).

O foco da universidade funcional presente nos anos 1970 contemplava a formação relâmpago de profissionais para atender a demanda de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Ao submeter-se às demandas do mercado, a universidade iniciou seu processo de descaracterização alterando seus currículos, programas e atividades para corresponder às exigências do setor econômico privado.

Nos anos de 1980, a política anterior foi seguida, contudo, ocorreu a expansão da iniciativa privada para atender a classe média, atrelada a isso se desenvolveu a implantação de parcerias entre a universidade pública e a empresa privada que se encarregava de oferecer vagas de empregos aos futuros profissionais. Outro aspecto importante a salientar é o fato de a empresa privada encomendar e financiar pesquisas de seu interesse à universidade pública. Daí contribuir e garantir à universidade o glamour de portadora de resultados.

Já nos anos 1990 completou-se a metamorfose da universidade/organização ao assumir caráter operacional. Vejamos o que fala Chauí (2001, p. 220):

De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma [...] Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual [...] Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age.

Infelizmente assistimos à morte do espírito de instituição e ao nascimento vigoroso do espírito de organização, muitas vezes acalentando o sonho de que é o melhor para a sociedade “pós-moderna”. Nesse acelerado contexto de inversão de valores, tão caros à universidade, amargamos, dentre muitas, a consequência de a formação do professor ser reduzida a uma preparação simplista tais como:

Transmissão rápida de conhecimentos consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência [...] a docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2001, p. 221).

Considerações finais

Considerando a premissa que norteou nossa reflexão neste trabalho “políticas educacionais e formação de professores: desdobramentos e deslocamentos da função docente” visualizamos que um dos principais desafios a enfrentar refere-se à ausência de uma política educacional a ser construída independentemente de questões pessoais, partidárias, pois assistimos muito mais à luta por se implantar políticas de governo que acenam para um hibridismo em seus discursos oficiais sobre Educação. A configuração dos objetivos que norteiam a formação de professores requer desse profissional o trabalho pela construção de uma sociedade composta de sujeitos autônomos e críticos, entretanto, uma breve análise sobre o histórico da formação dos profissionais da educação no Brasil revelam fortes ambiguidades quanto aos fins relacionados à qualidade do ensino, isto porque a cada proposta política de alteração na formação do professor há uma forte inclinação para corresponder a questões de ordem social, econômica e política que tendem a conduzir a formação de pessoas (alunos) para que se adaptem ao ideário de desenvolvimento econômico e social vigente. Com isso, as políticas educacionais que contemplam a formação do professor coerente com seus pressupostos exigem uma formação docente que as concretizem na sua prática pedagógica, distanciando-se da busca pela reflexão crítica e atuação consciente (*práxis*).

Referências Bibliográficas

- BRZEINSKI, I. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, V. 29, nº. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2009.
- _____. *A Formação do Professor Para o Início da Escolarização*. Goiânia: Editora UCG, 1987.
- COELHO, I. M. A Universidade e a Formação de Professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formar Para o Mercado Ou Para a Autonomia? O papel da Universidade*. Campinas: Papyrus, 2006, p. 27-42.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade Em Ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em Ruínas*. Na República dos Professores. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 211-222.
- CHRISPINO, Álvaro. Gestão de Conflito escolar: da classificação aos modelos de mediação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 20/05/2014.
- ENS, Romilda T.; GISI, Maria Lourdes, EYNG, Ana Maria. Profissão Docente Em Questão. IN: ENS, Romilda T. BEHRENS, Marilda A (Orgs). *FORMAÇÃO DOCENTE*. Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Coleção FORMAÇÃO DO PROFESSOR 1. Curitiba: Champagnat. Editora-PUCPR. 2010.p. 43-74.
- FREITAS, Helena C. L. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10/08/2014.
- GATTI, B. A.; SILVA, R.N. da; ESPÓSITO, Y.L. Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.75, p. 7-14, Nov. 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 03/01/2014.
- GATTI, Bernadete. Pesquisa Em Educação E Formação De Professores. In: IN: ENS, Romilda T. BEHRENS, Marilda A (Orgs). *FORMAÇÃO DOCENTE*. Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Coleção FORMAÇÃO DO PROFESSOR 1. Curitiba: Champagnat. Editora-PUCPR. 2010 p. 117-134.
- GENTILI, P. *A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- IMBERNÓN, F. *Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2º. Ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.
- GOMES, A. A. Identidades Profissionais e Representações Sociais: a construção das representações sociais sobre o ser professor. In: PARDAL, L. et AL. (Org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 105-123.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Córtes, 2007.
- MAUÉS, O.C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 10/07/2013.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. *Póesis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19. Disponível em: [file:///C:/Users/C%C3%89LIA/Downloads/15667-63261-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/C%C3%89LIA/Downloads/15667-63261-1-PB%20(2).pdf) . Acesso em: 10/10/2013.

SCHEIBE, L. *Formação de Profissionais da Educação pós- LDB: vicissitudes e perspectivas*. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. A. L. (Orgs.). *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-64.

ZARAGOZA, José M.E. *Mudanças Sociais e Função Docente*. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.