

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS NOVAS REALIDADES SOCIAIS E REFORMAS EDUCATIVAS.

Hevellem Ferreira Rola da Costa¹

RESUMO

O presente artigo apresenta diferentes concepções de formação de professores no contexto das novas realidades sociais e reformas educativas e sua evolução histórica, buscando em diversos autores os subsídios para clarificar o distanciamento entre teoria e prática e seus reflexos sócios culturais. Pretende, ainda, relacionar a prática educativa, a teoria e o currículo com a formação do professor que é um complexo reflexo que extrapola a mera estrutura formal, sua formação profissional deve ter como base uma postura crítica capaz de dinamizar permanente e necessária a avaliação dos resultados contrapondo com os valores fins da educação e com as reformas educacionais atuais que introduziram conceitos econômicos na gestão das universidades e escolas e transferiram a responsabilidade pelas ações educativas a seus sujeitos, a quem cabe o sucesso ou o fracasso das mudanças. Nesse contexto, novas formas de controle do trabalho docente passaram a ser utilizadas pelo sistema escolar, tais como as avaliações externas, a imposição de projetos e o pagamento de bônus aos responsáveis pelo trabalho docente.

Palavras-chaves: Educação, Formação de Professores e Reformas Educacionais,

ABSTRACT

This article presents different conceptions of teacher education in the context of new social and educational reforms and their historical development, in several authors seeking subsidies to clarify the gap between theory and practice and its socio-cultural reflections. It also attempts to relate the educational practice, theory and curriculum with teacher training complex which is a reflection that goes beyond the mere formal structure, their training should be based on a critical posture can dinamizarnar permanent and necessary to review the contrasting with the purposes and values of education with current educational reforms that introduced economic concepts in the management of universities and schools and transferred the responsibility for educational outcomes to your actions subject, on whom the success or failure of the change. In this context new forms of control of teaching began to be used by the school system, such as external reviews, the imposition of projects and the payment of bonuses to those responsible for teaching.

Keywords: Education, Teacher Training and Educational Reform

¹Administradora, Pós-graduação em Docência do Ensino Superior; Professora da Faculdade Brasil Norte - FABRAN e Mestranda em Supervisão e Formação de Professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é marcada por um conjunto de reformas, reestruturações e reorganizações realizadas em nível nacional e/ou estadual que, de forma deliberada, elegem novos objetivos para a educação escolar e conseqüentemente alteram os conteúdos a serem ensinados e a metodologia utilizada no fazer pedagógico visando atender os objetivos apregoados pelo poder público que, em nível de discurso, sempre estiveram relacionados à qualidade do ensino.

A proposta deste artigo é apresentar algumas considerações para que se possa desvendar os reais interesses do poder público a estabelecer mudança nos rumos da educação para isso é preciso que se faça uma análise do momento histórico.

Primeiramente, a educação é motivada por fatores de ordem social e política e, em última instancia visa atender interesses políticos daqueles que se ocupam dos cargos da administração pública em períodos históricos específicos.

Muito se tem discutido a respeito da evolução do sistema de educação superior no país que mostra que o sistema tem se constituído em um campo acadêmico extremamente complexo e diversificado, em suas várias configurações sociais e reformas educativas organizacionais – no qual as universidades representam o tipo menos frequente de instituição (embora o mais relevante, se for considerado o número de alunos e o perfil dos docentes e cientistas) – e vem sendo contínua e intensamente modificado por motivações as mais diversas. Há muita coisa a relatar e a compreender na realidade do ensino superior brasileiro, no sentido de construir um quadro teórico adequado, para explicar o modo como se articulam as diferentes instâncias e processos na implementação

e mudanças profundas nas instituições universitárias.

Alguns fatores conjunturais de ordem estrutural acabaram por decretar novos rumos para a educação superior e a universidade no Brasil frente as novas realidades sociais e reformas educativas. A análise das transformações recentes do campo da educação superior, de acordo com numerosos estudos da comunidade acadêmica permite a identificação de vários movimentos, a saber: um processo de democratização/expansão, privatização (relação público-privado) e massificação da educação superior; uma mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão da educação superior, dentre outros.

A formação do professor é uma questão ética, de responsabilidade social e educacional, devendo adotar uma metodologia que promova o desenvolvimento deste profissional, tendo em vista a criação de espaços de participação para obter mudanças individuais e institucionais, bem como, permitir a reflexão sobre a educação e a realidade social, por meio das diferentes experiências. Contudo, a formação profissional assume, neste contexto, um papel de relevo e inquestionável com meio propiciador de aquisição de saberes e práticas indispensáveis a ação do docente.

Atualmente muitos estudos têm se preocupado com a formação docente, principalmente por ela estar articulados ao trabalho com pessoas, e nessas condições muitos profissionais da educação visam suas práticas de ensino numa perspectiva mais compreensiva e reflexiva para se fundamentarem. É a emersão de práticas diferenciadas que contribui para a valorização de diversos profissionais que mobilizam seus conhecimentos e fazeres pedagógicos em direção à qualidade de

ensino e à melhoria das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, o professor deverá atentar-se para questões éticas da profissão. Qual perfil de ser humano/profissional que queremos formar? Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias? Como avaliar se realmente nossos objetivos educacionais estão sendo alcançados?

Para nortear os questionamentos feitos neste artigo, Nóvoa (1992), contribui ao afirmar que, a formação de professores deve fornecer um pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo. Essa formação possibilita o desenvolvimento pessoal, em que a vida do professor será produzida pela viabilização da autoconfiança participada e o pensamento independente do professor, reafirmando a formação do professor como investimento pessoal, que, por conseguinte contribui tanto para construção de uma identidade pessoal quanto profissional. Em relação ao desenvolvimento profissional, reafirma a profissão docente autônoma e contextualizada, pois os professores competentes aprimoram a sua capacidade de autodesenvolvimento reflexivo e crítico, reconstruindo permanentemente as suas identidades. Menciona também o desenvolvimento organizacional referente à produção escolar, de modo com que a formação de professores conceba como um ambiente educativo, conexo ao trabalho propriamente dito, à formação do professor, concomitantemente ao cotidiano escolar, entendendo que tal formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1. Formação do Professor

O interesse da sociedade na educação superior tem aumentado significativamente. No Brasil a educação superior é parte integrante da história da sociedade brasileira é uma instituição social, cujo papel é formar a elite intelectual e científica da sociedade a que serve. Uma instituição social caracteriza-se pela estabilidade e durabilidade de sua missão. Além disso, é estruturalmente assentada em normas e valores emanados do grupo ou sociedade em que se insere. Uma instituição social é, fundamentalmente, um ideal, uma doutrina. Assim, a educação superior é uma instituição social, estável e duradoura, concebida a partir de normas e valores da sociedade. É, acima de tudo, um ideal que se destina, enquanto integrador. Um sistema, à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural. A Lei nº 5.540, de 1968, que ainda rege o ensino superior brasileiro, foi definida durante a ditadura militar acompanhada de uma legislação que reprimia e restringia a sociedade acadêmica. Definia a carreira docente e a obrigatoriedade da associação ensino e pesquisa (MANCADO; MAUÉS E CHAVES, 2006).

Segundo Leitinho (2008), quando nos referimos de modo específico a formação pedagógica do professor universitário afirmamos que o seu propósito maior é estimular a inovação, o sentido crítico e a criatividade e por essas razões ela deverá ser ofertada de forma diversificada nas diferentes instituições universitárias, possibilitando respostas efetivas às demandas e problemáticas pedagógicas dos professores ao longo do exercício profissional docente.

Diante desta nova realidade social ocorre também novas exigências que vêm sendo apresentadas pelas atuais políticas educacionais, tidas como a educação para o Século XXI, e os questionamentos em torno da formação do professorado, obrigam-nos a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processos de formação inicial e continuada, em novos espaços e tempos e conseqüentemente a definição de um novo modelo profissional.

As políticas sociais não são incompatíveis com o desenvolvimento. A igualdade de oportunidades é crucial porque pode promover o emprego, a redistribuição dos rendimentos e tornar a sociedade mais coesa socialmente. Neste momento temos razões para contestar, sem rodeios, as políticas económicas até agora seguidas, nomeadamente no que respeita ao emprego.

A ganância do lucro impõe precariedades sem limites: aumentam e diversificam-se as formas de trabalho não permanente, o sub-emprego e o desemprego. O investimento na formação do professor e a contradição do sistema é tal, que os custos destas saídas são transferidos para segurança social, multiplicando ainda mais a escala e o alcance temporal das conseqüências para uma educação de qualidade.

Segundo Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003) desde o início dos anos 90 assistimos a emergência de novos discursos visando a formação e a profissionalização do ensino. Anteriormente a este período a formação do professor estava voltada para a aquisição de saberes académicos e disciplinares e numa racionalidade fechada, exógena aos professores. Na atualidade a formação para o ensino toma progressivamente, contudo, uma nova direção, centrada na aprendizagem de

competências profissionais. Os chamados pesquisadores pós-modernos do século XXI têm se preocupado incessantemente com a qualidade e com o destino da prática pedagógica dos professores do ensino superior. Atualmente muitos paradigmas de ciência têm contribuído grandiosamente para a materialização de referenciais que podem trazer alterações imediatistas para os saberes e conseqüentemente às práticas pedagógicas dos professores universitários, tornando-as mais prazerosas e trazendo conteúdo de relevância e significado para a formação dos discentes, que muitas vezes, em um primeiro momento desenvolvem a sua prática pedagógica na educação básica, espaço formal onde o fazer didático-pedagógico do professor é o segredo para fluir uma aprendizagem ampliada.

No nosso modo de entender, uma das competências para a docência em nível superior é o domínio do professor na área pedagógica. Para Masetto (2003) em geral, esse é o ponto mais carente dos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja por que nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino.

Podemos dizer ainda que alguns professores quando chegam à docência no ensino superior trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências essas que adquiriram como alunos de diferentes professores, ao longo de sua vida escolar o que lhes possibilitou formarem, assim, modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Sabem sobre o ser professor por intermédio também da experiência de outros, dos colegas ou pessoas da família. Sabem, mas na maioria das vezes, não se identificam como professores porque

olham o professor e a universidade do ponto de vista do aluno (SANTOS e LIMA, 2008).

E, pensar a docência requer reflexões mais profundas uma vez que por esta ser um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino e aprendizagem, do saber, assim como implica um repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade (COELHO, 1996). A prática usual nas universidades concorre para a desvalorização da tarefa de ensinar, visto que a formação para a docência constituiu-se como uma atividade menor frente à preocupação na preparação para a condução de pesquisas, bem como a produção acadêmica destes professores que são hoje, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente.

No entanto, Pimenta e Anastasiou (2002) concluem que ser um reconhecido pesquisador, produzindo aspectos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. É importante ressaltar que nos últimos anos, a universidade vem recebendo, através de concursos públicos, um número significativo de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento.

Para Masetto, (1998) esses profissionais mesmo possuindo experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo ensino e aprendizagem. E, em decorrência disso, e da formação do professor e de certa forma a desvalorização da tarefa de ensinar, nos preocupamos com a qualidade do ensino superior e, portanto, o como ocorre o processo de ensino didático-pedagógico enquanto exercício da profissão docente os

cursos superiores, uma vez que temos ainda observado professores que priorizam a racionalidade técnica no seu fazer pedagógico.

Para Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003, p. 37), “o professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma „racionalidade técnica., e sim sujeito construtor da sua profissão (...) como sujeito ativo o professor é um agente de „transformação.”.

Nesse sentido, é possível destacar, de modo geral, que muitos professores apresentam uma prática de ensino arraigada nos conformes pressupostos paradigma conservador. É desafiante e concomitantemente instigante relatar a realidade das concepções e das práticas de professores universitários, visando encontrar alternativas que auxiliem os docentes a estruturarem uma nova concepção e prática pedagógica na perspectiva crítica de ensino.

Diante disso, Ribeiro (2005) afirma que há necessidade de um “novo trabalhador” que possua os atributos necessários para a realização de tarefas diversas. Essas tarefas demandam novas competências e habilidades, que precisam ser analisadas no atual contexto social, econômico e educacional. São profissionais que “atendam o momento”, a “necessidade imediata,”. Precisamos de uma formação emancipadora, capaz de análise crítica, que compreenda as transformações sociais com todos os seus determinantes. O ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina que ministra.

Para Coelho (1996, p. 39-40):

É preciso convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com rigor e a

profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a virtus, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontram, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho. E isto o docente não conseguirá fazer se ele próprio não assumir o trabalho intelectual, a superação da realidade que temos e a construção do novo como dimensão de sua existência.

A capacidade/competência que esperamos do professor na atualidade não ocorre tão simplesmente pelo seu exercício profissional em função de sua formação, seja ela inicial ou continuada, mas que seja sempre caracterizada pelo processo de reflexão - ação - reflexão. Segundo Pinto (2008) a reflexão-ação-reflexão vai exigir que os professores, de qualquer nível, estejam constantemente se auto-avaliando nas coisas que dizem respeito às sua competência, ao seu planejamento, aos seus posicionamentos diários na sala de aula em relação aos alunos.

Contudo, os professores têm que repensar o seu papel. Precisam desenvolver as competências de criar, estruturar, dinamizar, situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais. O educador precisa agir na mesma lógica das capacidades e atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos alunos, têm-se que considerar um constante processo de autoformação e identificação profissional. O grande desafio para que os professores possam desenvolver nos alunos a capacidade de trabalho cooperativo e também o espírito crítico, por meio do

confronto de ideias e práticas, na capacidade de ouvir o outro e a si próprio.

O professor universitário deve estar a todo o momento passando por um processo formativo, se questionando para que haja mobilização em sua prática, buscando caminhos a fim de aprimorar e aprofundar seus conhecimentos, suas habilidades, para se tornar marcante, ideal, fascinante a cada dia no processo ensino-aprendizagem.

Diante dessas reflexões, denota-se a possibilidades de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afeta muitos professores, assim como aqueles que estão ligados indiretamente a eles em âmbito institucional, pois trás conhecimentos relacionados aos saberes e as prática educativas no ensino superior, possibilitando-se fazer uma análise crítica da realidade e conseqüentemente fornecer elementos para se pensar a sua transformação. Atentos a essa questão, Pimenta e Anastásio (2002, p. 259), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separados de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

Essa constatação favorece a discussão da formação continuada em serviço que deve referenciar a pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinados a formação da sociedade, deslocando, assim, em primeira instância, sua preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços

universitários. Para tanto, faz-se necessário considerar, a princípio, que a especialidade da docência oriunda do projeto institucional, cuja habilitação deve vir articulada e legitimada pelo mesmo, concedendo-lhe, assim consistência para o cultivo da competência didático-universitária.

Fortalecendo os conceitos sobre competência acadêmica e competência didática, Demo (1998, p.13), aduz a seguinte definição:

Estamos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de saber refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que fazer oportunidade trata-se de fazer se oportunidade.

Diante dessas afirmações, torna-se imperativo que as universidades invistam na formação efetiva do corpo docente para que esses possam transformar as instituições em lócus de produção de ensino, pesquisa e extensão. Enfim, despertar a consciência de uma nova identidade docente que leve e eleve a ampliação das concepções de ensino, permitindo um novo olhar e conseqüentemente, um novo docente.

3. O BRASIL E AS REFORMAS SOCIAIS

Nos anos 30, um expressivo movimento de educadores brasileiros discutiu e propôs novas idéias pedagógicas em oposição às práticas e conceitos predominantes nas escolas da época. Esse movimento foi chamado de Escola Nova. Este artigo visa rever alguns princípios da Escola Nova para indicar alguns aspectos de ruptura e continuidade daquele movimento que

podem ser encontrados na reforma educacional dos anos 90 no Brasil. Ele foca quatro dimensões: a função socializadora da escola, centralidade do indivíduo e do processo de aprendizagem, escola como mecanismo equalizador das desigualdades sociais e a escola como o lugar de aprendizado da democracia.

No Brasil, o sistema educacional reflete-se, até pouco atrás, num modelo instrucional obsoleto tanto em sua estrutura hierárquica, quanto em seu conteúdo formal, incompatível com as exigências da sociedade atual. Dissemos até pouco, por considerar que especialmente a partir da LDB, da divulgação das pesquisas e experiências inovadoras que vem sendo implementadas, desde década de 80 estamos compreendendo rapidamente que valorizar o papel da educação, neste momento, implica o resgate do princípio econômico.

Foi embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que se definiu o Plano Nacional da Educação que era uma regulamentação global de como seria a educação básica no Brasil. De acordo com a LDB (1996):

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A partir do Plano Nacional da Educação o governo elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais sem a participação da sociedade, mas com o apoio de especialistas do ramo da educação. O PCNs como assim é conhecido para

orientar o ensino brasileiro de acordo com a realidade de cada região das escolas brasileiras.

Conforme diz MEC (2006, p.36): "O Parâmetro Curricular Nacional é considerado pelo governo como referencial de qualidade para a educação básica".

Em cumprimento ao que determinava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que enviava recursos financeiros para valorizar o salário dos professores assim com para serem utilizado na educação básica. Conforme diz o MEC (2007): O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

Ainda para cumprir o que foi afirmado na Declaração, o Brasil criou o Plano Plurianual que é definido pelo artigo 165 da Constituição Federal com uma duração de quatro anos. É formado por um conjunto de programas do Governo Federal com o objetivo de abranger diversas áreas sociais para promover o acesso à educação em qualquer nível. De acordo com a Constituição Federal (1988):

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:

I - o plano plurianual;

II - as diretrizes orçamentárias;

III - os orçamentos anuais.

§ 1º - A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.

O Brasil criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que é um sistema que foi criado desde 1995 e a cada dois anos é realizado para verificar a educação básica no País. O responsável pela quantificação dos dados é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Segundo o MEC:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

No ano de 2007, o Brasil também implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação que apresenta formas de enfrentar os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola. O PDE como é conhecido ajuda a estabelecer metas, avaliar e cobrar resultados em todas as escolas de zona urbana do país e que apresentem mais de 20 alunos por sala. Para tal realização o PDE pede apoio da família e comunidade para auxiliar os professores, diretores e alunos para juntos fazerem uma educação de qualidade. Para tal são enviados verbas e recursos técnicos pelo Governo Federal para auxiliar a sanar os resultados negativos de aprendizagem dos alunos. Ainda com o MEC:

Uma educação básica de qualidade. Essa é a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Investir na educação básica significa

investir na educação profissional e na educação superior porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos? Pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola.

A busca por uma educação de qualidade e igualdade continua sendo desafio crucial a ser enfrentada pelo Brasil inclusive pelo que se é cobrado ao país para o cumprimento das exigências do Movimento Todos pela Educação. O Brasil é chamado a dar respostas para melhorar a Educação. Tais ações são essenciais para atender às necessidades da construção duma sociedade de conhecimento.

4. METODOLOGIA

Para realizar essa discussão esse estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como método de análise a indução, partindo-se do geral para o particular no âmbito das teorias estudadas. Os resultados apontaram que a Educação Superior no Brasil não dá ainda um tratamento mais sistemático a realidade como parte integrante de seu Currículo e as Reformas feitas a esse respeito não conseguiram ser efetivada na prática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das tentativas de renovação das formas de ensinar pelos professores do ensino superior, trazendo a público novas Propostas Curriculares, a realidade atual do ensino nos mostra que persistem vícios nas posturas metodológicas em consequência das políticas educacionais implementadas.

É preciso destacar também que a forma como a escola concebe sua função social, a organização curricular, a gestão escolar

e seu próprio Projeto Político-pedagógico pode, em alguma medida, estar circunstanciado pelo conjunto das reformas educacionais situadas no contexto político, econômico e social. Em especial podemos, para efeito desta análise, contextualizar os condicionantes sobre a escola a partir do conjunto das políticas educacionais situadas a partir da década de 90.

Embora os impactos destas reformas tenham sido significativos sobre as dimensões destacadas acima (concepção de gestão, de currículo e, portanto, da função social da escola) este texto buscará analisar os reflexos sociais, políticos e econômicos sobre as propostas curriculares, a concepção de conhecimento e a especificidade da escola pública.

De acordo com as reflexões feitas a partir de diálogos com a literatura, que tratam da formação do professor no ensino superior no contexto das novas realidades sociais e reformas educativas sentido da produção de conhecimentos, dos saberes e das práticas docentes esperamos ter oferecido subsídios para a compreensão de uma formação firmada em princípios norteadores de competências profissionais e para a gênese e o desenvolvimento de novas políticas educacionais que tenham em foco a formação de professores para o exercício compensatório de sua profissão, para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, éticos, prudentes, autônomos, autoconfiantes e para o desenvolvendo de suas identidades enquanto pessoas e profissionais.

Nessas condições, tentamos trazer elementos para que não deixemos de refletir nossas tarefas enquanto educadores e as diretrizes político-pedagógicas que conduzem nosso trabalho na instituição, afim de que realmente possamos desenvolver um ensino de qualidade e eliminar as fragilidades

existentes na prática educativa do ensino superior.

O texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assim como os objetivos do apregoados nos Parâmetros Curriculares Nacionais nos faz supor que se busca formar um aluno que seja crítico e reflexivo, um cidadão no sentido pleno do termo. No entanto, quase duas décadas se passaram desde a proposta de implementação dos Parâmetros Curriculares e os resultados do sistema de avaliação do ensino indicam que a tão almejada qualidade de formação continua a ser um desafio para o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, para os cursos de formação de professores.

Nesse sentido, o que se disseminou nos últimos anos e ainda apresenta grande força nas universidades assim como nas escolas, somente será capaz de oferecer um ensino de qualidade para todos se considerarem a necessidade de mudanças nas condições de trabalho dos professores. Caso contrário, as reformas educacionais continuarão apenas a condicionar novas práticas apoiadas na racionalidade econômica, que modificam a organização do trabalho, mas são incapazes de melhorar qualitativamente o ensinar e aprender, fazendo de nossas universidades e escolas apenas um local onde o professor vai ministrar aulas.

Independentemente do local de trabalho, os professores principalmente da educação superior se incomoda com a atual situação da educação. A análise serena e carregada de saberes nos permitiu interpretar como as reformas têm se manifestado no interior das universidades e escolas, as reações dos docentes perante as mudanças e elaborar um panorama geral da situação em uma ampla discussão.

6. REFERENCIAS

BRASIL. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa>. Acesso em 11 de dezembro de 2010.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Acesso em 02 de junho de 2009.

BRASIL. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa>. Acesso em 11 de dezembro de 2010.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acesso em 11 de dezembro de 2010.

CANESE, Marta. Política Educativa en América Latina: Contribuciones la Educación Comparada. Asunción, Paraguay: Marben, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 2000. <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 11 de junho de 2014. <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/analfabetismo+cai+pouco+e+atinge+97+da+populacao/n1237770936261.html>

MANCIBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses e CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente, 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf Similar es. Acessado em 28 de Junho de 2014.

MEC - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ? IDEB ? Resultados e Metas. Dados Atualizados em 16/09/2012.

LIMA, Zilma Elma de Melo-Organização do Trabalho Pedagógico - Aracaju: UNIT, 2007.88p. il.

LEI 9394/96 das Diretrizes de Base da Educação-Aracaju: SINTESE, 2010.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Gestão dos Espaços Educativos. In: Curso

Normal Superior: habilitação para os anos iniciais do ensino fundamental. In: - módulo 6. Londrina; UNOPAR: CDI 2004.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COELHO, I. M. Formação do educador. São Paulo: Ed. UNESP, v. 1, 1996.

CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA,

J dos R. S.; OLIVEIRA, J. F. de O.; MANCEBO, D. (Org.). Reforma Universitária: Dimensões e perspectivas. São Pulo: Alínea e Átomo, 2006, v. 1, p. 146-161.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

LEITINHO, M. C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. Linhas críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior e suas consequências para o ambiente de aula. Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia/SP, 1998.

NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto, 1992.

PINTO, D. B. B. O Papel do Professor Universitário em Termos da Didática, Frente aos Novos Desafios da Sociedade Contemporânea. Artigo de 25/04/2008. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br:80/>. Acesso dia 10/05/2014.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G, C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção Docência e Formação).

RAMALHO, L. B.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. Foram professores profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre, Sulina, 2003.

RIBEIRO, M. R. M. Formação de professores e competências pedagógicas na contemporaneidade. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação. Dissertação defendida no P.P.E./UEM, 2005.

SANTOS, W. T. P.; LIMA, M. F. Ser professor no ensino superior: a contribuição dos grupos de estudos na formação pedagógica do docente universitário. In: Salão de Extensão e Cultura 2008: estabelecendo diálogos, construindo perspectivas. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.