



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3435 - Pôster - XIV ANPED-CO (2018)
GT 04 - Didática

O PROFESSOR E AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990: CONTEXTUALIZANDO OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Belarmina Vilela Cruvinel - CAMPUS AVANÇADO DE JATAÍ- UFG
Camila Alberto Vicente de Oliveira - UFG - Universidade Federal de Goiás
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEG

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa realizada em nível de mestrado acerca da formação continuada de professores da Rede Municipal de Jataí – GO. Espera-se, ao final desse estudo, analisar quais programas e projetos de formação continuada foram ofertados para esses professores entre 1996 e 2017 com vistas a melhoria da qualidade socialmente referenciada do ensino. Preliminarmente, mediante pesquisa bibliográfica sobre organização escolar e a formação continuada de professores, observa-se que o professor e os processos de ensino estiveram no centro do debate das políticas e reformas educacionais na década de 1990. O docente passa a ser compreendido como um ente fundamental aos processos de mudança na educação e os caminhos da investigação apontam para a reflexão sobre qual o futuro das relações de ensino-aprendizagem e o papel desse profissional nesse contexto?

Palavras-chave: Professor. Ensino de qualidade socialmente referenciada. Formação continuada. Reformas educacionais

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar resultados preliminares do projeto de pesquisa de dissertação intitulado Políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Jataí – GO: um estudo entre 1996-2017.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar os programas e projetos de formação continuada ofertadas aos docentes do referido município e qual o impacto na qualidade socialmente referenciada do ensino e da educação. Dessa forma, o professor, sua formação e trabalho, ocupam lugar central nessa investigação e preocupamo-nos, especialmente, com sua autonomia pedagógica e as implicações das políticas educacionais em sua formação, problemáticas estas que serão abordadas nesse texto.

Para tanto, foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica e revisão de literatura acerca da formação continuada de professores, políticas e reformas educacionais e sua relação com processos de ensino, as quais permitiram contextualizar a formação debatendo que professor se espera formar e para qual escola?

O pacote de reformas da década de 1990 e o papel do professor

O recorte histórico das políticas educacionais a partir da década de 1990 no Brasil faz-se necessário uma vez que, nessa época, havia dois indicadores estatísticos de muita contradição: por um lado, com a expansão do capitalismo, o Brasil se reestruturou economicamente chegando a ser considerado a sétima economia mundial; por outro lado, na contramão desse ranking, a educação era uma das dez piores.

Dessa forma, reformas no período buscaram ajustar-se ao “nível de educação mundial” e a formação de professores, especialmente, segue um pacote com dois tipos de orientações: de cumprimento de normas e o de regulação (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 320).

Os documentos analisados por diversos autores referenciados nesse texto apontam que a educação teve lugar de destaque na criação “novo padrão do ser humano” a fim de solucionar a crise estrutural do capital, por meio das políticas sociais. A educação precisa formar um sujeito caráter forte, individualista e flexível (SHIROMA e TURMINA, 2011).

Para Gomide (2011, p. 4578) ao campo educativo foram sugeridas “amplas reformas, que abrangeram a política, a legislação, o financiamento, o currículo, o planejamento e a gestão educacional, fundamentado no discurso de que a educação conduziria os países periféricos à sociedade globalizada”.

Nesse contexto, o país buscava ajustar-se às novas exigências do mercado produtivo, porém havia dois movimentos paralelos nesse período: um, de educadores pela universalização e democratização do ensino e outro do setor privado na busca pela qualidade e universalização do ensino, mas de cunho sócio-econômico, conforme Santos e Marques (2011, p.73), pois a elevação da qualidade do ensino “não era somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, para adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura”, uma vez que o estado busca se garantir junto aos seus credores adequando a educação às novas demandas do mercado global.

Para tanto, os organismos internacionais produziram relatórios os quais são basilares para o discurso das reformas de estado de acordo com o projeto neoliberal, no qual o estado deveria prover mínima participação no processo de produção. Nesse período, o que estava em “jogo é governabilidade do estado e do planeta” afirmam Shiroma e Evangelista (2007, p. 535), pois a reforma do estado seria uma resposta aos problemas sociais, porém em paralelo surgem as privatizações, inclusive na educação, buscando transferir a responsabilidade.

As reformas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC -1994-2002) se basearam na desqualificação da escola e do professor aproveitando-se da crise econômica. Conforme os estudos de Shiroma e Evangelista (2003, p. 08) o discurso sobre a educação apontavam para a “ineficiência, ineficácia e má qualidade” e, assim, justificavam-se a mudanças imediatas de capacitação de professores para profissionalização docente.

A estratégia utilizada era desqualificar o sistema educacional e assim facilitar implantação da reforma educacional, sendo mais flexível, com um estado mínimo e adequado as recomendações internacionais. A legalização inicial foi pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, incorporando o termo de profissionalização (SHIROMA *et al*, 2004, p. 51).

As políticas públicas de formação contínua de professores e gestão na década de 1990 foram elaboradas para dar respaldo às legislações e as recomendações dos documentos dos organismos internacionais. No sistema brasileiro, a autonomia sempre foi relativa, pois descentraliza as “questões operacionais” e centraliza as “questões estratégicas” conforme Shiroma e Evangelista (2007, p. 353).

Assim, a autonomia do professor também passa a ser relativa, pois “o professor desejado pelos reformadores admitiria ser controlado e perder sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2007, p. 353). Para que esse processo ocorresse políticas reguladoras deveriam articular a formação/profissionalização e avaliação.

As políticas do FHC foram implantadas de acordo com o gerencialismo. Essa nova forma de governar controla o professor por meio das avaliações em larga escala, como: Provinha Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e outras.

Para o estado as políticas de formação e gerenciamento passam a funcionar para monitorar os professores apontando um profundo impacto destas no trabalho docente.

Considerações finais

A reflexão sobre os estudos referenciados nesse texto permite-nos afirmar que é fundamental às

pesquisas sobre o professor a compreensão do lugar ocupado por esse profissional considerando que a sua prática de ensino é multidimensional e as políticas e reformas educacionais são uma dimensão singular nesse processo, pois trazem consigo implicações determinantes para o fazer docente.

As reformas educacionais dos anos 1990 relativizam a autonomia do professor constringendo-o a avaliações externas e definem as formas como deveria se dar a formação, seleção e trabalho do professor e, diante disso, analisar os processos de formação continuada realizados para e com os professores de um município no interior no estado de Goiás depende de como a articulação entre as necessidades locais e as orientações transnacionais se dá com vistas a formação docente que contribua para a qualidade socialmente referenciada do ensino.

Referências

GOMIDE, Angela. A Unesco e as políticas para formação de professores no Brasil na década de 1990. **X Congresso Nacional de Educação – Educere**, Curitiba, novembro de 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5617_2904.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2018.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline Marques. Políticas para a formação do professor profissional: um novo perfil para o século XXI. **Educere e Educare**. Vol. 6 nº 12 Jul./dez 2011. p. 79-89. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/5151/4886. Acesso em: 30 de abr. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/Domingos/Downloads/um+fantasma+ronda+o+prof.%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Domingos/Downloads/um+fantasma+ronda+o+prof.%20(6).pdf)> Acesso em: 21 de fev. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. 2015.

_____. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/artigos-publicados/>>. Acesso em: 08 de jun. 2018.

SHIROMA, Eneida; TURMINA, Adriana Cláudia. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 22 de fev. 2015.