

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

As reformas educacionais e as novas regulações acrescidas da ampliação de vagas na educação básica sobrecarregou o docente, atribuindo-lhe mais responsabilidade, além das relacionadas à sala de aula (Oliveira, 2006). Ampliam-se as funções dos professores, incluindo cuidar das demandas oriundas dos contextos de pobreza que marca os alunos das escolas públicas. Soma-se a isso o aumento quantitativo dos dias letivos e o apelo aos professores para participarem da gestão democrática da escola. Passa a fazer parte do repertório do professor, segundo Oliveira (2004), desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

O aumento de tais demandas tem suscitado a necessidade e conseqüente apelo à formação em nível superior dos docentes. Tal compreensão é reforçada pela LDB 9394/96. A partir da referida lei, observa-se uma busca por cursos de formação inicial em nível superior. Entretanto, o número de professores sem habilitação na disciplina em que atuam é significativo. Esse cenário é ainda mais grave no ensino médio. O ensino de Física talvez seja o mais preocupante. Dos 44.566 professores que ministram essa disciplina na educação básica, apenas 11.238 professores têm licenciatura em Física. Parte da demanda é suprida, por exemplo, com 15.170 professores de Matemática e 2.636 pedagogos. Mesmo considerando que, dos 414.555 professores da última etapa da educação básica, 360.577 possuem licenciatura, em muitos casos, seus cursos não lhes habilitam a lecionar as disciplinas sob sua responsabilidade. Esse cenário se agrava com os 26.556 professores não licenciados das mais diversas áreas que lecionam no ensino médio. Somam-se, ainda, os 26.981 que possuem apenas o ensino médio e os 441 que são formados apenas no ensino fundamental. (BRASIL. Inep/MEC, 2009).

Os números apontam para a urgência de dotar as escolas de ensino médio de professores habilitados na disciplina que lecionam. Para tal, é necessário ampliar o número de egressos nas diversas licenciaturas. Mesmo com a formação de professores do ensino médio sendo oferecida por Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, na modalidade

presencial e a distância, o problema da falta de professores persiste. O aspecto quantitativo da formação de professores para lecionar na última etapa da educação básica no Brasil ainda está para ser equacionado. Aponta-se como uma das variáveis responsável pela falta de professores o desinteresse dos jovens em se tornarem trabalhadores da educação. Essa realidade passa por condições de trabalho e remuneração dignas aos professores da educação básica, necessárias para tornar o trabalho docente atraente para os professores e para atrair, com qualidade, um número maior de jovens dispostos a exercer a docência.

Soma-se ao problema da falta de professores a qualidade da formação inicial oferecida aos futuros professores. Considerando que várias entidades civis, dentre elas, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), defendem uma formação de professores de qualidade, elevada a partir do estabelecimento de uma base comum nacional, pode-se inferir que há cursos de licenciatura que não dispõem de recursos – materiais e humanos – e matrizes curriculares que deem conta de garantir a todos os futuros professores sólida formação teórica.

É sabido que muitos cursos de licenciatura estão organizados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A resolução CNE/CP 1 aponta princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular das Instituições de Ensino Superior e a CNE/CP 2 institui, em seus dois artigos, a duração e carga horária dos cursos de licenciatura.

Há indícios de que as referidas diretrizes, quando tomadas como referência para a elaboração da matriz curricular das diferentes licenciaturas, não permitem romper com a dicotomia teoria e prática. Problemas relacionados ao tempo e às concepções indicam que muitas licenciaturas não contemplam, de forma articulada, conhecimento específico de uma área de saber, conhecimento educacional/pedagógico e conhecimento produzido pela sociedade. Tal desarticulação pode contribuir para que os futuros professores tenham dificuldades de problematizar o cotidiano escolar para além do senso comum, compreendendo a escola como uma instituição com função social de universalização do conhecimento científico, histórico, artístico e filosófico.

Políticas de formação de professores devem ser pensadas com o intuito de dotar todos os cursos de licenciatura de recursos materiais e humanos apropriados. Tal entendimento busca superar o dilema entre cursos presenciais ou a distância. Para além dessa dicotomia, está a emergência de cursos que tenham matrizes curriculares que deem conta de garantir sólida formação específica e educacional, formadores capazes de materializá-las e, sobretudo, condições apropriadas para a realização da docência no ensino superior e na educação básica. As condições em que o trabalho docente se realiza em todos os níveis da educação escolar brasileira são essenciais para que se tenha uma formação de professores alinhada aos desafios de se instaurar no Brasil uma educação pública de qualidade social.

GILVAN LUIZ MACHADO COSTA

BRASIL. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: MEC/Inep, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.