

EM BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESTACANDO ASPECTOS DO CONTEXTO ESPANHOL E BRASILEIRO

Adriano Rodrigo Oliveira Samejima¹
Andréa Coelho Lastória²
Leila Jane de Souza Santos Fortes³
Vinícius Oliveira Costa⁴

Resumo: Este texto focaliza a formação de professores no contexto espanhol traçando paralelos com a educação brasileira, discute seus modelos teóricos de formação docente e aspectos que estruturam um debate sobre a qualidade na educação e a formação inicial de professores. Dentro de uma perspectiva ampla, o artigo aborda uma concepção construtivista de formação docente, avança para uma reflexão através de uma visão comparativa entre a realidade educacional brasileira e espanhola.

Palavras-chave: formação de professores, qualidade na educação, educação brasileira e espanhola.

Um dos grandes desafios do Brasil atual reside no campo da Educação. Atender a todos os brasileiros e residentes no país com padrões reconhecidos de qualidade constitui-se uma das principais ações a ser conquistada. Em outros contextos culturais, principalmente, no europeu, encontramos o exemplo da Espanha, país que vem servindo de modelo (nas últimas décadas) para o desenvolvimento de políticas educacionais em diversos países da América Latina, inclusive o Brasil. Destacamos que a Espanha almeja chegar a padrões de qualidade superiores aos atuais, portanto, seus olhos estão voltados para países como a Finlândia e a Coreia do Sul, considerados verdadeiros campeões de qualidade no ensino público.

¹ Professor na UFSCar de Sorocaba.

² Professora na USP de Ribeirão Preto.

³ Professora da UNISEPE de Registro.

⁴ Mestrando em Linguagem (Letras) na UEPG e Técnico em Assuntos Educacionais na UFPR.

A entrada da Espanha no conjunto de países da União Européia, no ano de 1986, e o anterior processo de democratização política que este país ibérico passou, impulsionaram gradativas reformas educativas que originaram importantes conquistas nos padrões de qualidade em Educação.

Considerando que a Espanha serviu (e ainda serve) de modelo educativo para países em desenvolvimento na América Latina, destacamos neste artigo, alguns de seus aspectos. Entendemos que eles podem contribuir com a busca por uma melhor qualidade educativa no sistema público de ensino brasileiro. Para tanto, comentamos brevemente, aspectos relativos ao sistema e funcionamento da formação de professores na Espanha. Tendo como premissa básica que qualquer padrão de qualidade educativa deve estar intimamente relacionado com a formação docente.

Um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino tem suas bases assentadas na formação dos professores. São eles os responsáveis pela ação educativa, ou seja, pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula e na escola.

Na Espanha, a formação docente envolve dois diferentes processos, ambos estão centrados na Universidade. O primeiro diz respeito à formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo também a Educação Infantil. Neste processo, os professores são formados nas Escolas Universitárias de Magistério que estão vinculadas às universidades, ou seja, é a faculdade de Magistério que habilita os professores para atuar nos anos iniciais. O curso de Magistério tem duração de três anos, oferecido em período integral, com avaliações periódicas constantes. O corpo docente dessas faculdades é, em sua maioria, composto por professores doutores em Educação e Didáticas Específicas, o que indica uma formação tanto no âmbito dos fundamentos da Educação quanto nas metodologias específicas.

Terminado o curso de Magistério (que possui habilitação em Educação Infantil, Educação Primária, Educação Musical, Educação Física, Educação Social, além de outras) o professor recém formado pode optar por se apresentar aos concursos públicos para ingresso na carreira de professor primário do setor público. Nessa carreira, os salários variam entre mil e trezentos a dois mil euros mensais. Recebem por catorze salários ao ano e possuem todas as garantias trabalhistas referentes ao cargo de efetivo do Estado espanhol. Possuem uma carga horária entre vinte a trinta horas semanais. Lecionam, normalmente, em salas com vinte a trinta alunos. As escolas públicas, em geral, possuem boa estrutura física e bons equipamentos pedagógicos (como computadores, mobiliário, lousas, bibliotecas etc).

Destaca-se que na Espanha, a profissão de professor primário é ainda bastante valorizada socialmente, se comparada ao Brasil. Os salários são considerados razoáveis. Há grande concorrência entre os professores qualificados pelas vagas disponibilizadas nos concursos de ingresso à carreira do magistério público. Neste sentido, a carreira de professor “primário” (Magistério) atrai candidatos qualificados que, motivados pelo salário, pelas condições de trabalho, dentre outros, se vêem animados para seguir na docência. Ainda que, como afirmam os próprios professores espanhóis, essas condições devem e podem ser melhoradas tendo em vista a busca por padrões superiores de qualidade.

A formação dos professores para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio segue outro caminho. Caracterizamos esses professores como o segundo grupo, por ser constituído de docentes especialistas em áreas do conhecimento curricular. São professores habilitados em Geografia, História, Ciências, Matemática, Letras etc. Os docentes especialistas são igualmente formados nas universidades, porém, em suas

respectivas faculdades: os professores de Letras são formados nas faculdades de Filologia, os de Geografia nas faculdades de Geografia e História, Física e Química nas faculdades de Ciências etc. A duração do curso é de quatro a cinco anos em período integral. Há um processo avaliativo rígido no sentido de que, no sistema universitário espanhol, os exames são obrigatórios, em todas as disciplinas do curso de graduação.

A formação pedagógica não acontece, durante o curso de graduação, chamado de licenciatura. A formação para a docência é desenvolvida, posteriormente, ao término da graduação. Ela é oferecida pelos Institutos de Ciências da Educação ou pelas Faculdades de Educação das universidades. Os graduados podem cursar, durante um ano, o chamado Curso de Aptidão Pedagógico - CAP, que foi alterado pela nova legislação, passar a ser composto da realização de um “mestrado- máster”. Esses dois cursos instrumentalizam e habilitam o futuro docente para atuar no ensino e, também, certificam para prestar os concursos públicos de ingresso na carreira docente. A nova legislação LOE – Ley Orgánica de Educación de 2006 também passa a exigir o domínio de uma língua estrangeira para ingressar na carreira do magistério público.

Notamos que a formação docente do professor especialista é fortemente marcada por conhecimentos das ciências de referência. Assim, predomina na Espanha, a concepção de que para ser um bom professor é importante primeiro, dominar bem uma área específica do conhecimento e, depois, “didatizar” esse conhecimento para o ensino. Esse é um modelo controverso tanto para especialistas espanhóis quanto para brasileiros. Nós entendemos que o ideal é que a formação específica ocorresse paralelamente à formação pedagógica, isto é, com experiências formativas que integrassem as áreas específicas e fossem direcionadas à escola e à realidade escolar. Porém, o que observamos na Espanha é que os docentes têm uma sólida formação em sua área específica, o que lhes garante, em parte, alcançar padrões desejáveis de qualidade no ensino das disciplinas escolares. Para exemplificar: o professor de

Geografia da Espanha tem uma sólida formação universitária na ciência geográfica o que possibilita que ele adquira conhecimentos específicos de Climatologia, Hidrografia, Geomorfologia, Geografia Humana, Cartografia, dentre outras.

O ensino público espanhol apresenta condições que são consideradas atraentes para os alunos de graduação, dedicados a se profissionalizar na área do magistério. A saber: os salários variam de mil e quinhentos euros a dois mil euros mensais, existe o décimo quarto salário anual, há o mês de recesso e o de férias anuais, as turmas de alunos são (na maioria dos casos) pouco numerosas (se compararmos com as brasileiras), a carga horária varia de vinte a trinta horas semanais, há possibilidade de investir em formação continuada (especialização) e em outros centros e universidades européias assim como de participar de projetos de pesquisa e cooperação internacional.

Assim como no Brasil, na Espanha (e na Europa), a formação inicial de docentes vê-se cada vez mais confrontada com o desafio das áreas curriculares não disciplinares, no caso espanhol a área de Prática de Ensino ou “*practicum*”. Os esforços devem voltar-se cada vez mais para a área pedagógica da formação de professores, articulando o ensino e a pesquisa como eixos norteadores.

No advento do século XXI, a escola é confrontada com a necessidade de responder à democratização do sistema de ensino, com a mobilização de públicos escolares oriundos, em número crescente, das classes populares. Como coloca Mizukami et. al. (2002), os desafios de uma escola de massas obrigam a sociedade a superar a concepção de que o saber escolar é um conjunto de conhecimentos eruditos. Aderindo a uma perspectiva mais complexa, ou seja, de que a formação do cidadão se materializa nas instâncias democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e sócio-ambiental.

Essa perspectiva amplia a concepção de saber escolar e coloca-o em diálogo constante com o saber dos alunos (que é cotidiano e provém do senso comum) e com a própria realidade objetiva em que as práticas sociais se desenvolvem. Nesse sentido, para construir uma escola mais democrática, exige-se, do futuro professor, trabalhar com o conhecimento em construção. E exige, ainda, que ele lute pela qualidade em Educação e entenda todo processo de ensino, como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, atento ao desenvolvimento da pessoa e dos diversos grupos sociais. Para isso, o professor deve possuir um bom domínio dos conhecimentos científicos específicos de sua área disciplinar. Sua formação inicial deve colocar os futuros docentes em contato com situações concretas e problematizadoras da realidade escolar. O que permite a construção de uma atitude reflexiva sobre os contextos dos alunos, dos professores, de suas rotinas diárias, de sua linguagem, etc.

Além da formação inicial, é importante que o professor esteja inserido num contexto de formação contínua. Contestamos, cada vez mais, que esta seja encarada como o conjunto de cursos e ações, mais ou menos pontuais, que contribuirão para uma atualização de conhecimentos conceituais ou procedimentais, a serem mobilizados para a atividade docente. Segundo Schön (1983) e Mizukami et. al. (2002), esta visão está vinculada ao modelo de racionalidade técnica, em que a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais em processos educativos dominados pela transmissão de conhecimentos; desvalorizam-se os contextos mais amplos em que as práticas educativas e sociais estão inseridas. Pérez Gómez (1992) também critica este modelo, por entender que ele não responde aos problemas educativos. Segundo o referido autor, as situações de ensino são incertas e únicas, portanto, não é possível existir uma única teoria científica, capaz de resolver os problemas da prática pedagógica na sala de aula e na escola.

Por outro lado, a formação contínua de professores é crescentemente encarada como um *continuum* (Mizukami, 2002 et. al.). Um processo de desenvolvimento para toda a vida (Cole e Knowles, 1993). Sendo assim, a formação contínua ou continuada também coloca no centro das atenções, o crescimento pessoal e social dos formandos (Estrela, Esteves, Rodrigues, 2002). Salientamos que não se trata de valorizar a formação continuada em detrimento da inicial, mas sim, entendê-las como facetas importantes e relacionadas para a auto e hétero formação ao longo da vida.

Diversos investigadores da área de formação de professores (Escudero e Gómez, 2006; Imbernón, 2000; Torres, 1998; Zeichner, 1993) entendem que o papel da formação inicial é fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico e escolar especializado, pois se constitui, no início da socialização profissional do futuro professor. Nesse sentido, é durante o curso de licenciatura, que o futuro professor entra em contato com conteúdos e práticas relacionadas a uma Didática Específica no contexto da escola.

Atualmente, não parece ser essa a visão dos responsáveis pelas políticas públicas da área no Brasil. Pesquisadores e analistas da área educacional têm mostrado que a formação inicial vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada principalmente em países em vias de desenvolvimento, a questão da formação inicial está se diluindo, desaparecendo, o financiamento destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço, o que em muitos casos não passa de mera transmissão de técnicas e métodos de ensino, o que pouco contribui para uma efetiva transformação da prática pedagógica e na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem escolar.

Segundo aponta Mizukami (2002) e embora se reconheçam os inúmeros problemas que acometem a formação de professores, não se pode negar todo processo

de produção de conhecimento gerado nesta área ao longo das últimas décadas, o qual resultou em experiências ricas e inovadoras de formação inicial, na direção da racionalidade prática aqui indicada.

Finalizamos destacando também que existem outros aspectos que influenciam de forma marcante a melhoria da qualidade do ensino como a infra-estrutura das escolas, a qualidade dos materiais didáticos, investimento em recursos humanos, favorecimento e cooperação da relação escola e família. Neste texto decidimos centrar a apresentação na formação dos professores apenas para podermos ter um primeiro parâmetro de análise comparativa com o Brasil, que como país em desenvolvimento e emergente, necessita urgentemente expandir o sistema de ensino e garantir sua qualidade. Apesar de realidades tão diferentes, de contextos sociais, econômicos e históricos tão díspares, levamos a refletir sobre a necessidade de investir cada vez mais em situações que promovam a qualidade na Educação, entendida aqui como a melhoria da formação dos professores e de suas condições de trabalho na escola. Enfim, um outro mundo é desejável e possível para a Educação brasileira.

Bibliografia

COLE, A. L. e KNOWLES, J. G. (1993) Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, 30 (3), p. 473-495.

ENGUITA, M. F. (1995) O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: Gentili, P. e Silva, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, p. 93-110.

ESCUADERO, J. M. e GÓMEZ, A. L. (2006) **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona, Octaedro.

ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (2002) **Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)**. Porto Editora, Porto.

IMBERNÓN, F. (2000) **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Sao Paulo: Cortez.

JACINTO, M. (2003) **Formação inicial de Professores: Concepções e práticas de orientação**. Departamento da Educação Básica, Lisboa.

LASTÓRIA, A. C.; GONÇALVES, A. R.; OLIVEIRA, A. R. (2006) Saberes y prácticas docentes con el uso de atlas municipales escolares. In: Gómez Rodriguez, A. E.; Núñez Galiano, M. P. (org.) **Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales**. Málaga, AUPDCS - Digarza, p. 245-254.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. (2002) - **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, EDUFSCar.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) - O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p. 93-114.

SCHÖN, D. A. (1983) - **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA, Basic Books Inc.

TORRES, R. M. (1998) Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. II Seminário internacional**. PUC-SP, p. 173-191.

ZEICHNER, K.M. (1993) **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa.