

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DO ENSINO/APRENDIZAGEM EM PERÍODOS DE MUDANÇAS SOCIAIS

doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.21087

Conceição Solange Bution Perin*
Claudinei Magno Magre Mendes**

*Universidade. Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA. sol_perin@yahoo.com.br

**Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Assis. mendes.claudinei@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar as relações existentes entre o ensino superior e os demais níveis de ensino. No Brasil, alguns desafios foram lançados para o cumprimento de melhoria no ensino/aprendizagem que abrange um desenvolvimento científico com o envolvimento de várias instâncias, dentre elas, a ciência e a sociedade. Para tanto, segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), a estreita relação entre ciência e sociedade requer uma formação cultural-científica que deve ter início no ensino superior, com a formação de professores, e que esses conhecimentos possam acompanhar a sociedade, perpassando todos os níveis de ensino que antecedem a formação superior. Dessa forma, analisaremos a formação de professores como um dos eixos da nossa discussão, procurando entender que em diferentes momentos, homens se atentaram para a re/organização da sociedade, no sentido de mestres/professores terem o conhecimento que possibilitava transmitir aos indivíduos um aprendizado teórico que favorecesse a reflexão na prática. Assim, fundamentamo-nos em alguns clássicos, como Boaventura de Bagnoregio (1217-1274), que trataram sobre a formação de professores(as) em períodos distintos, expressando a preocupação com a qualidade no ensino e em documentos que tratam sobre a situação da educação no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Ensino/aprendizagem.

Abstract: Teacher education and the challenges of teaching/learning in social changes periods. The objective of this paper is to present the relationship between higher education with other levels of education. In Brazil, some challenges were launched to fulfill improvement in teaching / learning covering a scientific development with the involvement of several bodies, among them the science and society. Therefore, according to the National Postgraduate-PNPG, the close relationship between science and society requires a scientific-cultural training that should start in higher education, teacher training, and that this knowledge can follow the company, traversing all levels of education prior to higher education. Thus, we analyze the formation of teachers as one of the pillars of our discussion, trying to understand that at different times, men have paid attention to the re/organization of society, to masters/teachers have the knowledge that enabled individuals to convey an apprenticeship favoring the theoretical reflection on practice. So, we have considered some classics, as Bonaventure of Bagnoregio, that dealt on the training of teachers (as) in different periods, expressing concern about the quality of teaching and documents dealing with the situation of education in Brazil

Keywords: Teacher education. Educational policies. Teaching/learning.

Introdução

A preocupação com a qualidade da formação de professores não é uma questão atual, historicamente podemos analisar que em diferentes momentos, homens se atentaram para a re/organização da sociedade, no sentido de mestres/professores terem o conhecimento que possibilitava transmitir aos ouvintes um aprendizado teórico que favorecesse a reflexão na prática. Desse modo, ao analisar as exigências da nossa época, podemos entender que a preocupação com a formação docente não se diferencia dos demais períodos, pois sabemos que esse profissional deve ter a responsabilidade de formar cidadãos para interagirem na sociedade em que estão inseridos.

Para tanto, entendemos que é preciso um conhecimento teórico aprofundado em questões que o favoreçam agir com segurança, ou seja, é preciso saber relacionar a teoria com a prática de maneira reflexiva. Para atender esses quesitos considerados necessários para a formação docente qualitativa, no Brasil presenciamos vários estudos e criações de Programas voltados para a articulação entre o Ensino Superior e os demais níveis de ensino.

A preocupação está, principalmente, no fortalecimento dos cursos de licenciaturas e na valorização desses cursos, no sentido de formar profissionais capacitados para a educação básica, como também de atender a carência de professores em algumas áreas de ensino.

Essas questões nos levam a fazer uma reflexão histórica e entender que indiferente do período estudado, a 'formação do professor' é sempre uma grande responsabilidade e com inúmeros desafios.

As transformações sociais e os desafios do ensino/aprendizagem

O objetivo deste artigo é apresentar algumas questões históricas sobre a preocupação com a formação docente e analisar as relações atuais entre o ensino superior e os demais níveis de ensino. No Brasil, o Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011-2020 (PNPG), elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considera que deve haver um investimento no ensino

superior no que diz respeito às licenciaturas e à qualidade na formação dos professores. Essa questão corresponde à interdependência entre todos os níveis de ensino que se sustentam por orientações e metas estipuladas pela CAPES.

Desse modo, alguns desafios foram lançados para o cumprimento da melhoria no ensino que abrange um desenvolvimento científico com o envolvimento de várias instâncias, dentre elas, a ciência e a sociedade. Para tanto, segundo o PNPG, a estreita relação entre ciência e sociedade requer uma formação cultural-científica que deve ter início no ensino superior, com a formação de professores, e que esses conhecimentos possam acompanhar a sociedade, perpassando todos os níveis de ensino que antecedem a formação superior.

Logo, o que antes era uma preocupação mais centrada na pesquisa acadêmica, aos poucos, foi adquirindo uma dimensão que se aproxima da demanda social. Hoje, a Pós-Graduação não se restringe a formar pesquisadores, envolve, também, Programas que podem realizar um desenvolvimento qualitativo no conhecimento científico que engloba os segmentos da sociedade.

Alguns Programas estratégicos estão sendo implantados para facilitar o alcance desse objetivo. Como exemplo, podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), dentre outros que objetivam incentivar e fomentar a formação de professores. Porém, como o próprio PNPG apresenta, nesse contexto, existem dois eixos bem claros e necessários que se apresentam como grandes desafios: ampliar a base científica e fazer com que os conhecimentos científicos sejam colocados em prática.

Dessa forma, a educação básica é um dos eixos que norteiam essa discussão, pois é por meio do ensino superior que é possível qualificar os futuros professores da rede básica de ensino, além de lhes oferecer a possibilidade de ingressarem em Programas *Stricto Sensu* e se inserirem em pesquisas científicas que possam contribuir para mudar a prática em sala de aula.

De acordo com o PNPG, o conceito de qualidade unida à prática é muito mais abrangente: trata-se de uma questão histórica.

Com efeito, podemos verificar que em diferentes momentos os homens atentaram para a re/organização da sociedade aliada à preocupação com o fato de os mestres/professores terem o conhecimento que possibilitasse transmitir aos indivíduos um aprendizado teórico que favorecesse a reflexão na prática.

Assim, para uma melhor compreensão das questões históricas que permearam alguns momentos de grandes mudanças e que se preocuparam intensamente com a necessidade do conhecimento para a formação humana, destacamos Boaventura de Bagnoregio (1217-1274), que tratou da formação de professores, caracterizados por ele como líderes ou mestres, expressando a preocupação com a qualidade no ensino.

Nesse sentido, ao retornarmos o final do século XIII, entendemos que a preocupação com a formação do professor e com a qualidade do ensino era mensurada pelo conhecimento adquirido pelo professor e pela sua didática. Ou seja, o papel do mestre medieval, segundo Boaventura de Bagnoregio, era essencial para a re/organização da sociedade, no sentido de que, conforme era concebido o conteúdo científico, assim era o comportamento do homem e as suas relações sociais e educacionais.

Aprofundando a explicação, Boaventura asseverava que os homens justos, e que se consideravam ou eram considerados bons, seriam avaliados em quatro categorias.

A primeira era a daqueles que não faziam o mal, mas também não faziam o bem, eram neutros. Esses, para o autor, poderiam ser considerados bons, mas não praticavam nenhuma ação que os colocava em julgamento pelas suas atitudes.

Os primeiros são os que não praticam o mal, mas que, todavia, com pouco cuidado se exercem em boas obras. Convivem pacífica e quietamente com seus semelhantes, não ofendem a ninguém e não provocam escândalo por más obras. Diz o primeiro dos Reis, vinte e cinco (1): *Estes homens têm sido muito bons para conosco, e nunca nos foram molestos.* Porquanto costumamos qualificar de bons aqueles que são afáveis em seu modo de viver e sociais para com todos, embora, por outro lado, sejam assaz desidiosos quanto à prática das virtudes. Crianças batizadas também são qualificadas de boas

(BOAVENTURA, *As seis asas do Serafim*, cap. II, § 2).

Para o autor, o neutro não era um bom mestre porque não manifestava suas ações com veracidade. Suas atitudes ficavam entre o bem e o mal. Quase sempre, era considerado bom pela maioria, porque não praticava nenhuma ação que o comprometesse. Entretanto, Boaventura deixa a dúvida, pois, muitas vezes, as obras realizadas por esses homens eram negligentes.

Na segunda categoria estavam aqueles que evitavam as más ações e respeitavam alguns mandamentos divinos na prática da caridade, da honestidade, da castidade e outros que não os desviavam do caminho de Deus. Para Boaventura, embora esse comportamento demonstrasse bondade, esses indivíduos se contentavam com isso. Para eles, o fato de praticarem ações consideradas boas não os levava a se preocupar com o bem maior, ou melhor, a agir para o bem comum e adotar atitudes mais próximas da santidade. Aquilo que praticavam bastava para se sentirem puros e cumpridores dos mandamentos divinos. Entretanto, Boaventura não entendia dessa forma, asseverando que, apesar de serem melhores do que os primeiros, ainda não agiam como bons líderes. Segundo ele,

[...] além de não praticarem más ações, se exercem freqüentemente em boas obras: na sobriedade, na castidade, na humildade, na caridade fraterna, na assiduidade de oração, e outras similares que entendem por boas. Esses, entretanto, têm o seguinte particular: assim como nada descuidam daquilo que podem e conhecem, assim também lhes parece bastar o bem que praticam, e não se abrasam em aspirações mais altas e mais perfeitas de santidade. Basta-lhes exclusivamente velar, rezar, dar esmolas, jejuar, trabalhar por Deus, e outras coisas semelhantes; e, contentes com isso, descansam, abandonando aos outros as coisas mais altas (BOAVENTURA, *As seis asas do Serafim*, cap. II, § 3).

Boaventura entendia que as pequenas ações deveriam fazer parte do cotidiano de todos; que as boas atitudes implicavam a boa convivência com outros, especialmente o auxílio aos que não possuíam meios de sobrevivência, como as esmolas, por exemplo. Como afirma o autor, jejuar e rezar para atender às pequenas

exigências de Deus não era suficiente para que o indivíduo se considerasse seguidor dos Ensinamentos Divinos. De seu ponto de vista, esses pequenos comportamentos e atitudes ainda eram individuais, já que o homem se sentia bem com o simples fato de estar praticando a parte que lhe cabia como ser humano.

Os homens da terceira categoria não eram apenas bons, mas seguiam boa parte das Escrituras, mostrando que não bastava agir para o bem, era necessário também evitar as coisas ruins, ou seja, as más ações. Embora esse ainda não fosse o indivíduo perfeito para governar, estava bem mais próximo dos ensinamentos deixados por Deus.

Comparando-os com os homens da segunda categoria, Boaventura afirmava:

Melhores que esses são os terceiros, porque abominam e evitam o mal e praticam assiduamente o bem ao seu alcance, e, depois de haverem feito todo o possível, julgam ter feito pouco, em comparação com o que desejavam, sabendo que, no dizer da primeira a Timóteo, quatro (3): *o exercício corporal pouco aproveita*. Por isso, anelam ansiosamente possuir as virtudes da alma e o sabor da devoção interior, o familiar conhecimento de Deus, a percepção do seu amor, julgando que não são nada e nada tem. Não querem aceitar nenhum consolo das coisas temporais ou espirituais, enquanto não gozarem, conforme desejam, dos preditos exercícios de virtudes e da doçura da devoção (BOAVENTURA, *As seis asas do Serafim*, cap. II, § 4).

As virtudes agrupadas na terceira categoria ainda não eram totalmente suficientes. Segundo Boaventura, os indivíduos dessa categoria queriam ver as pessoas felizes, mas não as induziam a se desvincular dos perigos dos pecados e nem se sentiam culpados por não os verem bem, pois, “[...] quando não encontram isso, não sentem nenhuma dor, atentos unicamente a si e a Deus” (BOAVENTURA, *As seis asas do Serafim*, cap. II, § 4).

Na quarta categoria, Boaventura inclui os homens que, segundo ele, eram os ideais para a liderança. Eles se assemelhavam aos indivíduos da terceira categoria quanto a zelar para que as almas agissem na obediência dos ensinamentos do Senhor e também se preocupavam com as suas próprias atitudes. Entretanto, Boaventura esclarece que não deveriam se sentir santificados

por agirem de maneira sensata e com virtude; para seguir os exemplos deixados por Deus, teriam de ensinar os outros como se santificar também.

Boaventura, no século XIII, apresenta um modelo de formação de professores que condizia com a exigência social no que se refere ao comportamento pautado nos ensinamentos sagrados e, conseqüentemente, um conhecimento científico que se fundamentava na Teologia. Porém, o autor salienta que não seria qualquer pessoa que poderia ensinar, tampouco não seria qualquer conhecimento que deveria ser ensinado. O mestre deveria ser aquele capaz de unir o conhecimento científico com a sua prática.

Apesar de vários séculos nos distanciarem de Boaventura, a questão é que, independentemente do período tratado, a preocupação com a formação de quem ensina e de como se ensina é sempre atual. Como afirma Marc Bloch (2001), existe um “fundo permanente” que perpassa os momentos históricos e se demonstram presentes e essenciais para o encaminhamento social.

Desse modo, hoje, entendemos que as exigências são outras e que não tratamos mais do conhecimento científico pela via da fé. O homem do século XXI apresenta questões que precisam de soluções práticas, rápidas e que necessitam de explicações concretas em busca da re/organização social e da própria sobrevivência humana. Conforme afirmam Gazzola e Fenati:

Nas sociedades contemporâneas, políticas públicas relativas ao campo do conhecimento há muito deixaram de ocasionar impacto localizado e/ou restrito às áreas acadêmicas. Quaisquer das atividades que tipificam a sociedade contemporânea envolvem em grau crescente, o que é chamado de capital científico/tecnológico, infra-estrutura ou saúde, exploração petrolífera ou logística de transporte, meio-ambiente ou produção agrícola, vida urbana e desenvolvimento social, cada um destes setores depende, para sua solidez e competitividade, de um continuado investimento em recursos intelectuais (GAZZOLA; FENATI, 2010, p. 07).

Para os autores, o contínuo investimento em recursos intelectuais se refere à Pós-Graduação, às pesquisas e ao retorno dos estudos realizados à sociedade. Para tanto, Gazzola e Fenati (2010)

fazem uma análise sobre alguns pontos que consideram cruciais para o desenvolvimento intelectual e a qualidade profissional. Dentre eles, encontram-se as inovações curriculares e de formação, que podem aproximar a pesquisa da realidade existente, ou seja, os autores mostram que, principalmente, a Pós-Graduação pode oferecer inovações formadoras mediante o que já existe, a fim de suprir as exigências profissionais da nossa sociedade. “O ponto a partir do qual algum futuro pode ser observado parece ser o que aponta a necessidade de abolir a excessiva distância entre as formações possíveis e as formações existentes” (GAZOLA; FENATI, 2010, p. 11).

Ao considerarmos o que Gazola e Fenati afirmam sobre a formação profissional, podemos entender com mais especificidade a formação docente atual, pois entendemos que a educação está em crise, que há uma necessidade de “inovações” curriculares para atender à unificação entre a teoria e a prática. Mas, o que se percebe é uma grande distância entre formar professores reprodutivos do conhecimento e formar professores que ampliam o conhecimento teórico e que conseguem colocá-lo na prática de forma simultânea. Segundo Santos,

No que se refere aos conteúdos de aprendizagem – o currículo –, é necessário ressaltar que a formação dos futuros professores geralmente se dá por meio de dois blocos de disciplinas. De um lado, são trabalhados os conteúdos de áreas específicas do conhecimento: de outro lado, são discutidas as formas de ensinar esses conteúdos – o que fica evidenciado, sobretudo, na forma como estão estruturados os cursos de licenciatura. Contudo, sabe-se que na prática pedagógica esses aspectos apresentam-se inter-relacionados, pois o professor não pode pensar em um conteúdo sem considerar o processo de ensino-aprendizagem, assim como não separa este último do primeiro, durante o planejamento de seu trabalho e na condução das atividades em sala de aula (SANTOS, 2002, p. 95).

Santos se refere aos conteúdos trabalhados e não entendidos como relação entre teoria e prática. Segundo a autora, a dificuldade se apresenta porque ainda conteúdo, escola e aluno são cindidos. Geralmente, os cursos de

licenciaturas estabelecem subdivisões nas próprias disciplinas e não unificam os conteúdos com o local de aprendizagem e com o sujeito da aprendizagem. É como se estivéssemos tratando de coisas distintas, sem estabelecer os devidos relacionamentos entre o ensino e a aprendizagem.

Logo, para Santos (2002, p. 95), esses são problemas que exigem mudanças com grandes esforços, “[...] uma vez que seria necessário reformar o currículo observando-se a integração das disciplinas em íntima conexão com a prática”. A autora entende que, seguindo o que está posto, sem mudanças, a prática do professor se estabelece no sentido de reproduzir situações já vivenciadas, com a finalidade de facilitar a execução do seu trabalho.

Desse modo, é preciso acontecer um processo de ensino/aprendizagem com conhecimento teórico aprofundado em questões que favoreçam o professor a agir com segurança, ou seja, é preciso saber relacionar a teoria com a prática de maneira reflexiva. Para ocorrer a relação entre os fundamentos teóricos e a realização da práxis existem vários desafios a serem cumpridos. A nosso ver, um deles é a implantação nos cursos de licenciaturas o acesso dos acadêmicos de forma mais direta e intensa nas escolas, desde o início do curso.

Como exemplo dessa prática, no Brasil, há Programas e Projetos de governos em nível Estadual e Federal que viabilizam complementar qualitativamente a formação de professores do Ensino Superior. Dentre eles, podemos citar o PIBID, desenvolvido, desde 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual envolve acadêmicos, escolas da Rede Pública de Ensino e diferentes áreas das licenciaturas, de forma interdisciplinar.

Hoje, esse Programa está regulamentado pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Conforme o artigo 62, § 5º, “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (Lei 12.796).

O PIBID possibilita que haja integração entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas, além de proporcionar aos acadêmicos a iniciação à prática e à convivência profissional. Dessa forma, o objetivo desse Programa é o de incentivar os futuros professores a realizarem a unificação entre a teoria e a prática, bem como, o de fazerem uma reflexão histórica sobre a formação de professores do ensino superior para entenderem os desafios que se apresentam no século XXI, bem como, tratar de inserir nos cursos de licenciatura Programas que, tal como o PIBID, trabalhem com a iniciação à docência, favorecendo a troca de experiências referentes ao ensino e à aprendizagem, entre as diferentes áreas de formação docente.

Com o PIBID ocorre a possibilidade de as diferentes disciplinas incluídas no currículo se tornarem mais próximas da realidade vivida pelos alunos no seu cotidiano. O trabalho interdisciplinar que entende a relação entre as áreas do conhecimento facilitam uma integração entre os conteúdos ministrados para a compreensão dos objetivos que os alunos querem alcançar, ou seja, a expectativa de aprendizagem que o acadêmico tem para a sua futura profissão.

Dessa forma, podemos analisar que as mudanças estão acontecendo num âmbito abrangente que envolve professores das IES e futuros docentes, além das mudanças nas escolas, que envolvem professores, pais e alunos. Ou seja, as ações do Programa provocam impactos significativos em todas as instâncias envolvidas e que, necessariamente, se organizam para cumprir o cronograma e objetivos estabelecidos. Com isso, entendemos que esse trabalho coletivo é imprescindível para o que alguns autores, dentre eles Nóvoa, chamam de “necessidade de criatividade no ensino”, pois a criatividade para esse autor é a inovação em situações de rotina que, aparentemente, são necessárias, porém, precisam de uma inovação, ou seja, de uma interação com outros profissionais, com outras áreas e com questões que exigem uma reflexão antes da ação. “A inovação requer uma introdução de algo novo [...] alargar as fronteiras do convencional, envolvendo primeiramente um conhecimento completo do campo relevante” (NÓVOA, 1999, p. 131).

Assim, a preocupação com os objetivos de formação docente qualificada – “Um assunto que guarda relação direta com as condições de

trabalho e com a necessidade de qualificação dos professores, mas que não se esgota nessas duas dimensões e, por isso, necessita de um estudo especial é o que diz respeito à baixa aprendizagem demonstrada pelos alunos da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 171) – está proporcionando e proporcionará uma troca de experiências entre diferentes áreas do ensino, facilitando uma troca de experiências sobre as diferenças educacionais e prioritárias de cada região atendida. Oportuniza, ainda, uma melhor qualificação da formação docente, uma melhoria no ensino/aprendizagem das escolas e dos alunos envolvidos no Projeto, proporcionando um aumento da procura pelos cursos de licenciaturas, a valorização pelos cursos que formam professores e a vinculação entre o ensino superior e a educação básica, o que facilita a articulação entre a teoria e a prática com a devida importância de cada uma delas.

Entretanto, esse processo de alterações no ensino/aprendizagem requer uma reflexão sobre o aumento de exigências que determinados momentos históricos fazem ao professor a fim de que sua contribuição esteja diretamente vinculada às prioridades sociais. Para isso, citamos Esteve:

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que faz o professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVE, 1999, p. 100).

Esteve ainda assevera que, apesar das várias exigências que são destinadas ao professor, muito pouco se alterou a formação que lhe é oferecida, ou seja, criam-se prioridades destinadas à função docente, porém, não há preocupação formal para realizá-las de maneira teórico-prática. Os professores, na maioria das vezes, seguem reproduções do que está sendo realizado por demais profissionais, sem qualquer

relação entre o conhecimento de senso comum e o científico.

Logo, nessas circunstâncias, o que percebemos é um conflito mediante as ações práticas, pois o professor se depara com a situação/problema e não tem fundamentação para resolvê-la e/ou sustentá-la como correta ou falsa. Esteve nota que as mudanças sociais ocorreram ao longo da história, porém, a formação do professor continuou sendo a mesma. O que foi inserido nas escolas como papel que deveria ser cumprido pelo professor foi acrescentado, mas não foi colocado em prática, o que leva o professor a fragmentar as suas atividades para conseguir atender às divergentes atividades que lhe cabe cumprir no dia-a-dia.

Registre-se, por último, que nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade do professor; muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. Vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se tem acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento. Klugman (1979) soube expressar concisamente o problema, no seu trabalho intitulado 'Demasiadas tarefas: um estudo da fragmentação do professor na escola do ensino básico'. A ideia que se repete em todos estes autores é a de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária lutando em frentes distintas, atendendo simultaneamente uma tal quantidade de elementos diferentes que se torna impossível dominar todos os papéis. A fragmentação do trabalho do professor é um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização (ESTEVE, 1999, p. 108).

De acordo com Esteve, formar o professor para atuar no ensino básico requer um trabalho que o identifique na sociedade em que vive, analisando e entendendo as mudanças sociais que os envolvem como mudanças que se verificam fora e dentro da escola. Fazer com que o professor reconheça o seu papel não como o de exercer atividades fragmentadas, mas atividades fundamentadas teoricamente. Logo, mudanças curriculares e programas de unificação da teoria e prática podem ser essenciais para atender à formação do professor que, muitas vezes, se sente desajustado ao se deparar com a prática real da escola.

O suplemento 2, volume 8, da *Revista Brasileira de Pós-Graduação* apresenta autores que refletem sobre a iniciação à docência quanto às mudanças necessárias para a formação do professor e acerca das diferentes formas de ensino que têm sido apresentadas como maneiras mais propícias de promover o ensino aprendizagem, mas que, na maioria das vezes, o ensino tradicional é o que permanece. "Adicionalmente, o ensino superior normalmente é ultrapassado no que diz respeito à preocupação em dar continuidade ao aprendizado do aluno, propondo apenas disciplinas pontuais e sem conexões umas com as outras" (HECK.; MASLINKIEWICZ.; SANT'HELENA, 2012, p. 453).

As alterações sociais normalmente requerem uma nova forma de ensinar e de aprender, seja no século XIII, conforme propôs Boaventura, que se preocupou com o professor e a sua forma de ensinar, ou em outro período de transição. Sempre devemos observar que geralmente os professores demoram a acompanhar as mudanças sociais e que, normalmente, é preciso dispormos de estratégias para acompanharmos as prioridades vigentes.

Considerações finais

Se analisarmos que, hoje, há uma aceleração das transformações sociais, entendemos que a preocupação apresentada no PNPG está organizada em alguns eixos que tentam superar as dificuldades existentes no país, da seguinte forma: formação qualitativa; trabalho interdisciplinar, que visa à integração das diferentes áreas de ensino; fortalecimento da educação básica e de outros níveis de ensino que antecedem a formação profissional.

A proposta requer inovação em vários setores da educação, visando ao comprometimento dos diferentes níveis de ensino, interligados, e com ajustes significativos que resultem na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos que o esforço para a qualidade da educação, com foco na formação do professor, historicamente, foi uma preocupação e nos leva a compreender que o objetivo é importante e imprescindível para a melhoria do ensino em todos os níveis e, consequentemente, para a re/organização da sociedade.

Referências

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 93 -124.
- GAZZOLA, A. L. A.; FENATI, R. A. Pós-Graduação Brasileira no Horizonte de 2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, CAPES, 2010, v. 2, p. 07-16.
- BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Ano CL, n. 65, 5 abr./2013. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?journal=1&pagina=1&data=05/04/2013>>. Acesso em: 27 abr. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, CAPES, 2010. v.1.
- HECK, T. G.; MASLINKIEWICZ, A.; SANT'HELENA, M. G. Iniciação científica no ensino médio: um modelo de aproximação da escola com a universidade por meio do método científico. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Supl. 2, v. 8, p. 447-465, mar./2012.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-34.
- SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 35-76.
- SÃO BOAVENTURA. As seis asas do Serafim. In: DE BONI, L. A. (Org.) **Obras Escolhidas**. Caxias do Sul: Sulina, 1983.

Recebido em: 20/05/2013

Aceito em: 11/06/2013