



ARTIGOS

FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUSSÃO INTERNACIONAL E A ATUALIDADE DAS IDEIAS DE ANÍSIO TEIXEIRA

Bárbara Akemi SATO

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, DF - Brasil

barbara_sato@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0177-6604>

Remi CASTIONI

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, DF – Brasil

remi@unb.br

<https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar as principais discussões internacionais sobre formação docente, bem como resgatar as ideias do grande educador brasileiro Anísio Teixeira, que foi um visionário para sua época abordando temas importantes sobre educação e formação docente— ideias atualmente implementadas e debatidas em muitos países com bons resultados na área educacional, entre elas a preceptoria que fora recomendada no I Plano Nacional de Educação, em 1962. As ideias inovadoras de Anísio Teixeira, nem sempre colocadas em prática, continuam atuais e vão ao encontro das iniciativas internacionais que obtiveram êxito no âmbito educacional, focando principalmente na formação docente. A pesquisa se vincula à abordagem qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados deste artigo apontam que vários países lograram sucesso na área educacional ao incluírem no debate e em suas ações a formação docente como centro norteador das suas políticas educacionais, e, no Brasil, Anísio Teixeira sempre lutou pelo fortalecimento da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Anísio Teixeira. Educação Básica.

TEACHER EDUCATION: INTERNATIONAL DISCUSSION AND THE CURRENT UPDATES OF ANÍSIO TEIXEIRA'S IDEAS

ABSTRACT: The article aims to present the main international discussions on teacher training, as well as to rescue the ideas of the great Brazilian educator Anísio Teixeira, who was a visionary for his time as he addressed important topics about education and teacher training— ideas currently implemented and debated in many countries with good results in the educational area, among them the preceptorship that was recommended in the I National Education Plan, in 1962. Anísio Teixeira's innovative ideas, even though they have not always been put into practice, remain current and meet international initiatives that have been successful in the educational field, focusing mainly on teacher training. The research is linked to a qualitative approach, with emphasis on bibliographic review and document analysis. The results of this article indicate that several countries have achieved success in the educational area by including teacher training in the debate and in their actions as the guiding center of their educational policies, and, in Brazil, Anísio Teixeira has always fought for the strengthening of teacher training.

KEYWORDS: Teacher training. Anísio Teixeira. Teacher training.

LA FORMACIÓN DOCENTE: DISCUSIÓN INTERNACIONAL Y ACTUALIZACIÓN DE LAS IDEAS DE ANÍSIO TEIXEIRA

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo presentar las principales discusiones internacionales sobre la formación docente, así como rescatar las ideas del gran educador brasileño Anísio Teixeira, quien fue un visionario para su época al abordar aspectos importantes de la educación y formación del profesorado— ideas actualmente implementadas y debatidas en muchos países con buenos resultados en el área educativa, entre ellas la preceptoría que fue recomendada en el I Plan Nacional de Educación, en 1962. Las ideas innovadoras de Anísio Teixeira, no siempre puesta en práctica, sigue siendo actual y satisface las necesidades de iniciativas internacionales que han tenido éxito en el campo educativo, centrándose en principalmente en la formación de profesores. La investigación está vinculada a un enfoque cualitativo, con énfasis en la revisión bibliográfica y análisis de documentos. Los resultados de este artículo indican que varios países han logrado éxitos en el área educativa al incluir la formación docente en el debate y en sus acciones como eje guía de sus políticas educativas, y, en Brasil, Anísio Teixeira siempre luchó por el fortalecimiento de la formación de profesores.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. Anísio Teixeira. Educación Básica.

Introdução

A trajetória histórica da educação escolar demorou a se expandir no Brasil e, inicialmente, atendia uma parcela mínima da população. O processo formativo acompanhou esse percurso – lento, desinteressado e desarticulado, refletindo diretamente na sala de aula até os dias atuais. As primeiras iniciativas de formação docente no país ocorreram com a criação das escolas normais, mais especificamente no Rio de Janeiro em 1835, com a criação da primeira escola normal brasileira, sendo reproduzida no restante do país nas décadas que se sucederam. Após a Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1932, em resposta às disputas políticas do novo Ministério, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que influenciou o texto da Constituição de 1934 e os ideários educacionais do país, e teve Anísio Teixeira como um de seus idealizadores.

Nesse período, a formação de professores deixou de ser promovida pelas escolas normais e as primeiras instituições de ensino superior foram criadas para esse fim. Vários foram os marcos legais que acompanharam a formação de professores ao longo dos anos até a Constituição Federal de 1988, que abriu caminho para um dos principais normativos legais que impactaram a formação docente no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Durante muitos anos foram desenvolvidas diversas ações de formação, ou pelo menos tentativas, para atender às exigências - algumas emergenciais, outras permanentes. Embora o Brasil tenha avançado, com esforços e investimentos, as iniciativas implementadas não foram suficientes para produzir a formação requerida pelas demandas da Educação Básica.

Anísio Teixeira nos fez um alerta há mais de cinquenta anos, que se encaixa no atual cenário da educação brasileira e, principalmente, nos revela o quanto esse assunto continua sendo um “desespero mudo pela ação”, como ele descreveu:

Confesso que não venho até aqui falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem recorrer à legislação do país a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação. (Anísio Teixeira, 1947, s/p)

Nos últimos anos, a formação docente ganhou destaque no âmbito das políticas educacionais, no Brasil e no mundo, como resultado da preocupação com a qualidade do ensino. Uma onda reformista ao redor do mundo foi iniciada, tendo as políticas de formação e valorização dos docentes como fator-chave para a superação dos desafios da profissão docente e seus contextos (Abrucio e Segatto; 2021). No Brasil, várias iniciativas também estiveram presentes, principalmente em nível federal: PROFORMAÇÃO (1999), PROGESTÃO (2000), Programa Universidade para Todos - PROUNI (2004), Universidade Aberta do Brasil - UAB (2006), Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (2009), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. – PIBID (2009), Pró-Letramento (2009), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012), Residência Pedagógica (2018), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (2019), Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (2020), entre tantas outras ações, estaduais e municipais.

O presente artigo abordará as principais discussões internacionais, acerca das experiências no âmbito da formação docente, bem como a atualidade das ideias de Universidade e escola de Anísio Teixeira, que foi um visionário na Educação e sempre lutou por melhorias, estudando e inovando em seus projetos, nem sempre colocados em prática. O percurso metodológico empreendido foi a pesquisa qualitativa com ênfase na revisão bibliográfica e análise documental, na qual foi possível descrever os principais achados das últimas experiências internacionais; e para alcançar as discussões que circundam esses temas, foram utilizados autores como; Abrucio e Segatto (2021); Anísio Teixeira, (1969), entre outros. Este trabalho foi fruto de uma pesquisa de mestrado que teve como principal objetivo comparar as experiências internacionais com a recente realidade brasileira.

Para tanto, o artigo está estruturado em duas seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção serão apresentadas as principais iniciativas internacionais no âmbito da formação docente, abordando algumas realizações internacionais com foco em melhorias educacionais. Destaca-se que os países que lograram êxito nos índices educacionais tiveram a formação docente como principal política pública. E na segunda seção serão abordadas as ideias de Anísio Teixeira, e como suas iniciativas foram visionárias para época e já dialogavam com muitas ações internacionais debatidas atualmente.

Experiência internacional diante dos desafios da profissão docente

Os autores Abrucio e Segatto (2021) realizaram uma recente pesquisa que traz os debates internacionais para a melhoria da formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Destaca-se que entre os dez países mais bem colocados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, oito estão centrados na implementação de políticas sistêmicas de formação e valorização dos docentes, considerado um fator-chave para a superação dos desafios da profissão docente e seus contextos. Foi compilada uma bibliografia internacional sobre o tema, analisando estudos e publicações, bem como coletando e investigando documentos sobre algumas das experiências consideradas bem sucedidas, legislações e relatórios governamentais. Também foram escolhidos países com maior proximidade com a realidade brasileira, em termos institucionais (federalismo, por exemplo) ou socioeconômicos. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021).

A referida pesquisa detectou uma onda reformista ao redor do mundo, centrada numa perspectiva sistêmica que se baseou de maneira estruturada na construção de referenciais docentes, categoria fundamental nas reformas educacionais contemporâneas:

Analisando a experiência internacional de reformas docentes, vários autores, como Meckes (2015), Jensen et al. (2016), Abrucio e Segatto (2017), Darling-Hammond (2017) e Elacqua et al. (2018), apontam que a construção da profissão docente tem de ser vista cada vez mais como um sistema, constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer pedagógico. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021, p. 24)

Os referenciais docentes são diretrizes, gerais ou específicas, que orientam os profissionais na formação inicial e no desenvolvimento da carreira, e envolvem valores e princípios que norteiam a carreira docente,

promovendo o aprendizado contínuo nas três etapas principais que guiam a construção da profissão: 1) formação inicial, 2) políticas de indução à carreira e 3) desenvolvimento profissional e formação continuada. O aprendizado contínuo do professor deve conter quatro elementos, que serão desenvolvidos nas três etapas da profissão:

- a. conhecimentos relativos à(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos professores;
- b. competências necessárias ao ofício de professor, em áreas como comunicação, trabalho colaborativo, capacidade de escuta dos alunos etc.;
- c. prática profissional, que diz respeito ao conjunto de aprendizados didáticos e de metodologias de ensino aprendidos tanto na formação inicial como ao longo da carreira, de modo que a reflexão sobre a experiência, individual e coletiva, dentro das escolas torna-se um elemento constitutivo do sistema de formação docente;
- d. valores relativos ao ofício de professor, especialmente um *éthos* público vinculado à profissão docente, pois professores devem servir à sociedade, particularmente na garantia do direito ao aprendizado de crianças e adolescentes.

Esses quatro elementos constitutivos dos referenciais docentes atravessam as três etapas formativas e se materializam em políticas e instrumentos de gestão educacional (...). (ABRUCIO; SEGATTO, 2021 p. 28)

Os referenciais docentes constituem um mecanismo de controle da qualidade e de avaliação, bem como instrumentos transversais que unem o conhecimento às práticas e "(...) aumentam a coordenação e o alinhamento entre as diferentes fases e, portanto, dão um sentido sistêmico à formação docente" (ABRUCIO; SEGATTO, 2021 p. 30). Apesar desse debate estar muito longe de fazer parte da agenda governamental do Brasil, que carece de instrumentos sistêmicos, como os referenciais docentes, norteadores das reformas internacionais, algumas implementações recentes, como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, inicia um viés sistêmico na elaboração e implementação de políticas para a formação docente. A BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) é um novo desafio para a Educação Básica, pois sua implementação requer que os profissionais passem por um processo de adequação à base em seu contexto regional. A BNCC "(...) vai exigir um modelo de ensino lastreado na interdisciplinaridade e em competências múltiplas, o que afetará muito o perfil e a formação dos professores (...)" (ABRUCIO; SEGATTO, 2021, p. 93). Assim, torna-se fundamental repensarmos a formação docente, que precisa atrair candidatos para esse novo cenário, e também prepará-los para os novos desafios do novo modelo curricular.

Os autores também enfatizam que as políticas de indução à carreira, tradução do termo *teacherinduction*, utilizado na literatura internacional, é "um período central para estruturar o saber docente, mudar ou formar padrões de ensino e conhecer o contexto e as necessidades dos alunos" (ABRUCIO; SEGATTO, 2021, p. 47). A mentoria é a política de indução mais utilizada nos países analisados, e baseia-se no conhecimento repassado pelos mais experientes aos iniciantes por meio de uma orientação individualizada. As políticas de indução influenciam a permanência ou abandono da carreira:

O abandono nos primeiros anos ocorre, de um lado, porque os professores deparam com situações cotidianas para as quais não foram preparados e não recebem apoio para lidar com elas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e, de outro, porque os mais eficazes e mais bem qualificados têm outras oportunidades de trabalho (LOEB; BÉTEILLE, 2008).

(...)

Nesse sentido, a literatura vem enfatizando a importância de políticas focadas nesse período, tendo como objetivos a continuação da formação nos primeiros anos no magistério, a consolidação de uma cultura escolar, a ampliação da eficácia do ensino e o aumento da retenção e motivação dos docentes na carreira. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021 p. 47)

No Brasil não existe uma política de indução nacional, contrariando os estudos que comprovam que os professores em início de carreira precisam desenvolver e consolidar seus conhecimentos e habilidades de ensino nos primeiros anos de trabalho. Menos de um quarto dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental relatou ter participado de atividades de indução à docência, enquanto nos países da OCDE, 38% dos professores relatam algum tipo de indução à docência (Todos pela Educação, 2021).

Os achados da Talis mostram que os professores têm menos confiança em suas próprias habilidades no início da carreira, mas essa confiança cresce com o tempo. Embora, em princípio, espera-se que professores mais experientes sejam designados para trabalhar em ambientes escolares mais difíceis, na verdade, o oposto costuma acontecer, com professores ingressantes na profissão sendo alocados nessas escolas. Quando professores inexperientes e com baixa autoconfiança são colocados em ambientes escolares desafiadores, o resultado pode não ser apenas um mau desempenho do professor e, portanto, uma aprendizagem ruim para os alunos, mas também o não desenvolvimento de habilidades de ensino e o abandono da profissão. (Todos pela Educação, 2021, p. 218-219)

Alguns dados comparativos do Brasil com os países da OCDE apontam para a necessidade de se repensar as políticas de formação docente: o piso salarial dos professores no Brasil está entre os mais baixos de todos os países da OCDE e parceiros, incluindo outros países latino-americanos como Chile, Costa Rica e México; pouco mais de 10% dos professores brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental concordaram que a profissão docente é socialmente valorizada, em comparação aos países da OCDE, onde a proporção é o dobro; apenas 6% dos professores brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental possuem mestrado ou acima disso, muito menos do que nos países da OCDE, onde quase metade – 46% possui essas qualificações (Todos pela Educação, 2021). Questões como salário e valorização repercutem na atratividade da carreira docente no Brasil, torna-se imprescindível pensar em mudanças macros, sistêmicas e a longo prazo, a fim de mudarmos o complexo cenário que a educação se encontra.

De acordo com uma pesquisa recente, as práticas de formação continuada, no Brasil, estão inadequadamente vinculadas à formação inicial de professores, a lacunas identificadas ou a avaliações docentes. Raramente permitem que a didática seja observada e que seja oferecido feedback e, muitas vezes, são vistas como uma resposta compensatória às fraquezas, em vez de um veículo mais amplo de melhoria.

(...)

Esse obstáculo pode ser superado por meio de programas que incitem os professores a observarem uns aos outros no trabalho e façam comentários, o que ajuda no desenvolvimento profissional tanto de quem observa como de quem é observado. Infelizmente, esses programas são relativamente incomuns. Nos países da OCDE, 41% dos professores relatam que nunca observam as aulas de outros para avaliar o desempenho e oferecer feedback. No Brasil, três quartos dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (73%) e do Ensino Médio (74%) nunca o fizeram. (Todos pela Educação, 2021, p. 233-234)

Levy (2018) também conduziu um estudo intitulado “Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-la?”, e fez alguns destaques dos problemas que permeiam a docência nos países da América Latina: condições de trabalho pouco atrativas, pouco interesse dos jovens na carreira docente, alto nível de absenteísmo, professores sem boas práticas na sala de aula e rápida expansão da cobertura escolar sem a devida formação inicial.

Entre 2004 e 2011, a taxa de absenteísmo dos professores foi de cerca de 15% no Equador e em Honduras, 13% no Peru e 8% no Brasil (Transparência Internacional, 2013). Da mesma forma,

estima-se que em 2013, na cidade de Buenos Aires, Argentina, foram registrados mais de 2 milhões de casos de ausência de professores (Cumsille e Fiszbein, 2015). É claro que, se o professor não estiver presente em sala de aula, os alunos não poderão aprender. As evidências também sugerem que a baixa eficácia do professor está relacionada a práticas pedagógicas fracas que o professor utiliza em sala de aula e a um nível limitado de conhecimento. (LEVY, 2018, p. 7)

Assim, percebemos a importância de políticas de indução à carreira docente, constantes nos referenciais docentes utilizados nos países que conduziram reformas educacionais bem sucedidas. Essas políticas devem ser aplicadas ao longo da formação, e não somente no primeiro ano, para que os processos de ensinar bem e melhorar a aprendizagem dos alunos façam parte do desenvolvimento do profissional, que também devem ser apoiados consistentemente pelos mentores. Essas políticas tem sido responsáveis por melhores desempenhos em diversos aspectos do ensino, tais como aumento do repertório pedagógico com boas práticas de docentes mentores; no gerenciamento da sala de aula, ajustando as atividades com os interesses dos alunos; no desenvolvimento de planos de aulas para alunos reais e com responsabilidades em relação aos resultados; na relação com os estudantes, na sensação de satisfação e no compromisso dos professores com o trabalho, diminuindo a desistência no início da carreira docente. (ABRUCIO; SEGATTO, 2021).

As condições de trabalho dos professores estão diretamente ligadas à frequência e boas práticas de ensino, e fatores como infraestrutura e equipamentos escolares, clima de trabalho na escola, tamanho da turma, jornada de trabalho e o tempo alocado às atividades não letivas podem afetar a motivação e o desempenho dos alunos. (LEVY, 2018, p.117).

A reforma que o Chile introduziu em 2016 reconhece uma jornada semanal máxima de 44 horas e aumenta gradualmente o tempo não letivo de 25% para 35% das horas contratadas até 2019. Nos estabelecimentos de ensino que têm 80% ou mais de alunos prioritários, o tempo não letivo deve representar 40% do total de horas. Além disso, a recente lei estabelece que pelo menos 40% das horas não letivas devem ser destinadas à preparação das aulas e à avaliação da aprendizagem, bem como a outras atividades profissionais relevantes determinadas pelo diretor, após consulta ao Conselho de Professores. (LEVY, 2018, p.118).

Outro problema detectado por Levy (2018) em vários países da América Latina é em relação às políticas de alocação de professores nas escolas, professores com melhor pontuação no concurso trabalham nas escolas de sua preferência, e, conseqüentemente, acarretam uma concentração de professores potencialmente menos eficazes nas escolas com maiores necessidades.

O fato de as escolas com maior proporção de alunos com baixo desempenho ou contextos socioeconômicos menos favorecidos não possuírem professores eficazes apenas perpetua a desigualdade do sistema educacional. Diante disso, vários países da região adotaram políticas para incentivar professores mais eficazes a trabalhar nas escolas públicas que mais precisam delas. No Chile, na Colômbia, no México, no Peru e em alguns estados e municípios do Brasil, são oferecidos incentivos monetários para que os professores trabalhem em áreas mais isoladas e rurais. Os incentivos são concedidos mensalmente e representam um valor fixo no Peru, uma porcentagem do salário na Colômbia e no México e um componente fixo e variável no Chile. Os incentivos no Chile e no Peru variam de acordo com as características da escola, o percentual de alunos prioritários, a localização e o tipo de escola. (LEVY, 2018, p.125).

A pesquisa intitulada “A formação de educadores dos anos iniciais: um estudo comparado entre a UnB e a McGill” (OLIVEIRA, 2017), buscou comparar as propostas pedagógicas e curriculares que fundamentam os cursos de formação de professores para os anos iniciais das Faculdades de Educação na Universidade de Brasília - UnB e na McGill, Universidade de Montreal no Canadá. Dois achados desse estudo merecem destaque; primeiro, a McGill procura distinguir os alunos que realmente querem ser professores, dos que estão em dúvida, ou não querem exercer a profissão: “Solicita-se aos estudantes, no momento em que fazem o requerimento para ingressarem na universidade, que escrevam uma carta de uma página explicando o porquê eles querem ser professores (...)” (OLIVEIRA, 2017, p. 99). Destaca-se que a nota classificatória é bem mais baixa que em outros cursos, como direito ou medicina, por exemplo, “(...) então muitos estudantes vão escolher educação como sua segunda opção, é aí onde a carta pode ajudar porque os seus corações precisam estar dentro da escrita daquela carta” (OLIVEIRA, 2017, p. 99). Segundo a autora, a questão da escolha do curso estar atrelada à baixa nota de corte também acontece na UnB, entretanto, não existe a preocupação de distinguir quem deseja ser professor de quem possui nota para passar.

O outro destaque desta pesquisa refere-se à relação teoria e prática das duas universidades; o estágio da McGill inicia-se no 1º semestre e abrange quatro semestres de formação, ao longo do curso, totalizando 900 horas, obrigatoriamente nas salas de aulas dentro das escolas. Na Universidade de Brasília, o estágio ocorre em um semestre, com 400 horas, sem obrigatoriedade de ser na sala de aula, podendo ocorrer em ambiente escolar ou não escolar em que houver processos educativos. O modelo de estágio da McGill proporciona ao aluno uma formação mais sólida, pois o estágio ocorre ao longo de toda a formação, com a teoria e prática caminhando juntas:

Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer um pouco mais a experiência realizada com sucesso na Universidade McGill. De acordo com o entrevistado D, o ponto principal é a importância dos alunos viverem a experiência de campo desde a primeira semana que entram na Universidade. Desta forma, eles podem acompanhar o planejamento desde o início do ano letivo, entendendo a forma como os professores regentes das escolas trabalham ao longo de todo o ano. (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Em outra pesquisa, Castioni, Dutra e Kunz (2019) propuseram um modelo diferente de acesso ao ensino superior para professores concursados das redes públicas de educação básica, baseado na alteração da LDB, art. 62-B, por meio da Lei nº 13.487, de 30 de agosto de 2017, já mencionada acima. A pesquisa intitulada “Acesso diferenciado aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas – Contribuir para a melhoria da qualificação dos docentes da Educação Básica”, traz números importantes da UnB em relação aos cursos formadores de professores: “o número total de ingressantes nos cursos de licenciatura no período de 1999 a 2016 foi de 41.063 estudantes; desse total, 22.485 conseguiram concluir o curso.” (CASTIONI, DUTRA E KUNZ, p. 393, 2019). Conclui-se que 18.485 discentes não finalizaram o curso, por diferentes motivos, confirmando a questão da evasão dos cursos formadores de professores.

(...) importa frisar que a evasão – em especial nos cursos de licenciatura – é uma questão que merece a atenção da universidade pois é dotada de complexidades e demanda um alto grau de planejamento e organização dos gestores que possuem a responsabilidade de intervir na vida acadêmica dos estudantes a fim de assegurar o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade com inclusão. (CASTIONI, DUTRA E KUNZ, p. 395, 2019)

Em vista disso, os pesquisadores Castioni, Dutra e Kunz, fizeram um protótipo de acesso diferenciado aos cursos de pedagogia e outras licenciaturas na UnB, chamado de PAD-CLIC – Programa de Acesso Diferenciado

aos Cursos de Licenciatura e terão prioridade ao direito de pleitear o acesso os professores que atuam na docência nas redes públicas, que ingressaram por concurso público com pelo menos três anos de exercício de profissão, destacando os grupos que não são portadores de diploma de graduação; possuem graduação em licenciatura, mas atuam em disciplina distinta de suas habilitações; e possuem cursos de graduação, mas não são licenciados. O acesso ao PAD-CLIC se daria em uma licenciatura interdisciplinar com três áreas: ciências humanas (pedagogia, geografia, história, sociologia e filosofia); ciências naturais (biologia, química, física e matemática) e linguagens (educação física, literatura, teatro, música, artes, português, inglês, espanhol e correlatos).

Após um breve relato de algumas exitosas experiências acerca da profissão docente, podemos constatar que o Brasil precisa, primeiramente, incluir na agenda de debates esse importante tema: a formação de professores como impulsionador da melhoria da educação básica. É um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo que prepare o futuro professor para a sala de aula em contextos favorecidos, ou não. É necessário se inspirar nessas iniciativas internacionais, não visando uma cópia, mas agregando conhecimento que aponte para um caminho que busque o desenvolvimento e a valorização da profissão docente.

Anísio Teixeira: Uma visão do futuro

Anísio Teixeira dedicou sua vida à educação, principalmente pela luta da escola pública, tornando-se um dos educadores mais importantes da história do Brasil. Ao longo da sua vida percorreu o mundo e atuou em diferentes funções da esfera governamental, foi conselheiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO pelo período que viveu na Europa (1946), Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947/1951), Secretário Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (1951-1964), Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (1952-1964), Reitor da Universidade de Brasília- UnB (1963 – 1964), entre outras funções. Em toda sua trajetória a educação era sua vocação, defendeu como ninguém a educação brasileira e lutou para que a universidade superasse o modelo obsoleto e rígido, propondo a articulação entre teoria e prática (DUTRA, 2019, p. 35-6). Em artigo publicado em 1969, já falava da urgência do problema da formação do magistério:

(...) cumpre-nos reconhecer que a necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência (...). Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, **obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para formação de um exército destinado a uma guerra já em curso.** (TEIXEIRA, 1969, p. 240, grifo nosso)

Uma proposta de reforma de Anísio Teixeira para a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro(1932-1937), continha um conjunto de medidas que visavam dar unidade e flexibilidade aos seus cursos “fugindo à rigidez pouco aconselhável de certos institutos de instrução, em que a extrema divisão e independência das matérias faz do ensino um conjunto de conhecimentos fragmentários e isolados” (TEIXEIRA, 1969, p. 247). E meio século depois, ainda precisamos pensar em caminhos para superar o ensino fragmentado e inflexível, que já era uma preocupação de Anísio Teixeira:

Na Escola de Professores, que se cria no presente projeto, é que se processa, realmente, a profunda renovação dos nossos métodos de formação do mestre.

Os cursos funcionarão em trimestres, para permitir maior variedade em sua organização e melhor distribuição de tempo. Para a formação do professor primário, o período fixado de dois anos assim se distribuirá. O primeiro trimestre será comum a todos os programas e se constituirá com os cursos gerais e de introdução, necessários para dar ao estudante uma vista de conjunto da profissão do magistério e lhe permitirem a escolha do tipo de ensino a que se deseja consagrar. Os quatro trimestres subseqüentes manterão os cursos de especialização necessários para a formação do mestre, segundo o nível de objetivo do ensino escolhido. O sexto e último trimestre conterá os cursos mais gerais de educação, destinados a sintetizar para o estudante os conhecimentos especializados adquiridos, bem como dar-lhe a visão social e filosófica do seu trabalho e das teorias que o iluminam e explicam. (TEIXEIRA, 1969, p. 254)

Naquela época já se pensava em uma formação geral no início da universidade “com os cursos gerais de introdução”, para permitir “ao estudante uma vista de conjunto da profissão do magistério e lhe permitirem a escolha do tipo de ensino a que se deseja consagrar”. Também continha a preocupação da prática ao longo de toda a formação:

A formação dos professôres assim compreendida, é uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para a demonstração (ensino modêlo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação).

O aluno, logo no segundo trimestre do curso, começa a freqüentarêsse laboratório para observar o ensino (seção de demonstração da escola primária). No 3º e 4º trimestres inicia a participação do ensino, ministrando a pequenos grupos de alunos. E no 5º trimestre pratica regularmente o ensino, assumindo a direção de classes.

Todo êsse curso de prática do ensino é feito sob a direção de professôres primários seletos e especializados, constituindo a sua organização os objetivos de uma das seções da Escola de Professôres. (TEIXEIRA, 1969, p. 254)

Anísio Teixeira também se inspirou no ensino superior norte-americano, conhecido como Relatório de Abraham Flexner, que apesar de ser focado na área de saúde, continha muitas recomendações para um projeto de reorganização do sistema universitário americano. Esse modelo era baseado na “maior proximidade da universidade com escolas menores no desenvolvimento da pesquisa científica e na relação entre a teoria e a prática.” (DUTRA, 2019, p. 88). A divisão curricular se dava em ciclos e “dispunha de uma variedade de possibilidades no percurso formativo, além da flexibilização e autonomia para estudantes escolherem o que estudar (...)” (DUTRA, 2019, p. 88).

O modelo inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, à época, já antecipava a necessidade da interdisciplinaridade e da educação universitária como indutora de desenvolvimento, não só cultural, mas econômico. Anísio pensou a Universidade Popular em três planos complementares: pedagógico, com o uso das tecnologias educacionais mais atualizadas – numa visão visionária já na década de 1960, visando superar os obstáculos da popularização da educação universitária. Em segundo lugar, num plano antropológico, com a proposta da Universidade Popular que tinha como fundamento histórico superar a política desigual da sociedade brasileira pós-colonial, superando duas alienações no ensino superior: ensino voltado para o passado e sobre o passado e a transmissão da cultura europeia. E por último, no plano organizativo institucional, tendo a educação integral como principal elemento baseado na articulação do ensino superior com o ensino secundário, com oferta ampla e aberta à população. (FILHO, 2014).

Tal articulação se realizaria mediante bacharelados de pré-graduação (mas já no nível universitário de formação geral), realizados numa rede de colégios universitários. Anísio Teixeira concebe a ideia do “colégio universitário” desde cedo em sua carreira de líder intelectual da educação brasileira, ao retornar da Universidade de Columbia. Em vários escritos, Anísio detalha a estrutura curricular dos Colégios Universitários: cursos de cultura geral; preparatórios para avançar na formação universitária; propedêuticos para ingresso nas escolas profissionais; cursos vocacionais para carreiras curtas (...) (FILHO, 2014, p.2535).

Anísio Teixeira passou por algumas tentativas fracassadas de se implantar os Colégios Universitários, primeiro em 1934/1935 na criação da Universidade do Distrito Federal, que foi impedida pela Ditadura do Estado Novo. Depois, em 1940, Anísio teria outra oportunidade quando retornou de Nova York e se tornou secretário de Educação e Cultura na Bahia, onde idealizou uma universidade popular, mas só conseguir concretizar parcialmente suas ideias com a famosa Escola Parque de Salvador. E, por último, o projeto original e parcialmente implementado da Universidade de Brasília, que continha as ideias anisianas da universidade popular, segundo Filho:

Vários elementos estruturais previstos na proposta da universidade popular reaparecem no projeto original (de fato, nunca totalmente implementado) da Universidade de Brasília e em outros escritos anisianos sobre a instituição universitária: componentes curriculares gerais e específicos, incluindo o conceito de cursos-tronco; caráter majoritariamente optativo do currículo; articulação entre bacharelados curtos, carreiras profissionais de média duração e carreiras longas; natureza interdisciplinar (naturalmente sem a terminologia atual, que seria criada posteriormente) dos ciclos iniciais de formação; estrutura modular não-especializada e organização por níveis de formação; articulação do sistema de unidades centrais e escolas de pós-graduação. (FILHO, 2014, p.2536).

Nos estudos realizados por Abrucio e Segatto (2021) a mentoria é a política de indução mais utilizada nos países que obtiveram êxito educacional. Pode-se constatar um formato de formação de professores, que busca inspiração na formação médica com o uso da preceptoría. O modelo Flexner, que Anísio conheceu nos EUA, que por sua vez foi a base para a organização do ensino superior nos EUA e, em particular, nos cursos de formação médica, inspirou Anísio na formulação de propostas para a formação de professores no Brasil na década de 1960. Em trecho do detalhamento do Plano Trienal de Educação, que visou implementar o I Plano Nacional de Educação elaborado por Anísio Teixeira, encontramos referência ao detalhamento de uma formação em serviço acompanhada de perto por uma equivalência da preceptoría. Vejamos a seguinte citação:

[...] procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um destes supervisores terá a seu cargo o trabalho escolar até o máximo de dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados (Brasil. MEC, 1963, p. 14).

Ao longo dos últimos anos, o Brasil teve inúmeros normativos legais que desencadearam diversos e fragmentados programas de formação docente, que foram insuficientes para produzir os resultados que atendessem às necessidades atuais da escola da educação básica. Uma das questões que sobressai é que há um distanciamento entre os sistemas, o que forma – universidades e faculdades –, daquela que contrata – estados e prefeituras. É preciso aproximar estas duas dimensões. A formação pedagógica tem de fazer sentido com os dilemas da prática pedagógica que se deparam milhares de docentes no seu fazer pedagógico. A queda do número de estudantes interessados na carreira docente, a dicotomia entre a teoria e a prática na formação inicial diante das novas demandas da sala de aula, entre tantas outras questões, demonstram a necessidade de se (re)pensar os cursos de formação para a educação básica.

Considerações finais

Anísio foi um grande visionário ao debater, em épocas, onde ainda se forjavam métodos de pesquisa, assuntos que hoje estão no centro das discussões internacionais. Anísio Teixeira sempre lutou por melhorias na Educação e suas ideias nem sempre foram colocadas em prática. Faz-se necessário perseguir melhorias na educação básica brasileira, com melhoria nos **índices** educacionais e melhor aproveitamento dos recursos financeiros educacionais, que são sempre escassos. A universidade tem o papel de conduzir as relações entre os estudantes e a rede de ensino, aproximando a realidade da escola à formação docente, a fim de elevar a qualificação dos futuros professores. O professor tem um papel fundamental dentro da política educacional, **é na realidade ele quem entrega a política.**

Aluz sobre o problema já existe, e várias foram as iniciativas internacionais que demonstraram a importância de fortalecer a formação docente como política pública, exatamente o que Anísio Teixeira já nos alertava desde a década de 1960 na formulação do I Plano Nacional de Educação e sintonizado com aquilo que se pretendia pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932.

A situação vivenciada pelos professores durante a Pandemia da Covid-19, revelou as desigualdades que já existiam anteriormente e antecipou os problemas que dela advirão. É central na melhoria da educação básica rever o papel da formação docente. Atualmente, a maior parte dos formados que abastecem os sistemas municipais e estaduais são oriundos de cursos de educação a distância, cujos alunos são recrutados mediante o pagamento de baixas mensalidades. Não há como antever melhorias na formação docente se não forem tomadas medidas que revertam este tipo de oferta. Além disso, o sistema de formação deve se aproximar mais do sistema que recruta. As universidades têm de estar mais conectadas com os sistemas estaduais e municipais e o governo federal deve assumir o seu protagonismo nessa coordenação. Medidas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. – PIBID, que foi uma grande inovação nos últimos anos, deveriam ser pensadas desde o ensino médio, para recrutar os jovens interessados na carreira docente, caso contrário vamos conviver com contingente considerável de evasão e abandono nas licenciaturas.

A preceptoria utilizada nos cursos da área da saúde com sucesso, parece ser a grande inspiração nos modelos internacionais e que já eram antevistos por Anísio Teixeira. Como combinar nos atuais marcos da legislação aspectos que condicionem o desempenho dos estudantes ao longo do processo formativo, com atividades ao nível das escolas, permitindo o intercâmbio dos futuros docentes com os atuais sem serviço, e como eles podem servir de estímulo na formação dos futuros docentes? Este é o grande desafio que já se debruçava Anísio Teixeira ao pensar a formação integral dos futuros professores, oferecendo-lhes o contato com um amplo leque de opções para que se definam posteriormente qual caminho seguir. Parece ser este os ensinamentos que as experiências internacionais querem nos mostrar. A melhoria dos indicadores educacionais passa pela melhor formação dos docentes e neste aspecto o país vai adiando o seu futuro ao postergar a valorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando. L.; SEGATTO, Catarina I. D. Desafios da profissão docente: experiência internacional e o caso brasileiro. São Paulo: Moderna, 2021. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano Trienal de Educação (1963-1965). Brasília, DF: MEC, 1963.

CASTIONI, Remi; DUTRA, N. L. L. ; KUNZ, Sidemar Alves da Silva . Acesso Diferenciado aos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas - Contribuir para a melhoria da qualificação dos docentes da Educação Básica.

In: Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos. (Org.). Caderno de Pesquisa 2. 1ed. Brasília: CEBRASPE, 2019, v. 2, p. 361-442.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. A terceira derrota de Anísio Teixeira: o reuni na UnB. 2019. 354 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FILHO, Naomar A. Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior em saúde no Brasil. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2014, v. 30, n. 12 [Acessado 11 Novembro 2021], pp. 2531-2553. Disponível em: ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311XET011214>.

LEVY, Santiago. Prefácio. In: Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-la? ELAQUA, Gregory et al. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o-professorna-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%A2ncia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-comorecuper%C3%A1-lo.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021

OLIVEIRA, Ana Carla Nascimento de. A formação de educadores dos anos iniciais: um estudo comparado entre a Unb e a McGill. 2017. 127 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolas.html>. Acesso em 21 de nov. de 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (2021), A Educação no Brasil – Uma perspectiva Internacional. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/AEducacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em 20 de out. de 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. Educação e Pesquisa. v. 39, n. 3, p.577-588, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfPxZRgSq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

SATO, B. A.; CASTIONI, R.; Formação docente: discussão internacional e a atualidade das ideias de Anísio Teixeira. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, n.º 31 (p. 125-138) 31 dez. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i31.616>

