

A agenda da educação nos tempos atuais: considerações sobre o cenário e as políticas de formação docente

ANGELA MARIA MARTINS
Fundação Carlos Chagas, Brasil

A educação no contexto recente: breve cenário

Desde meados dos anos de 1970, a economia internacional vem sofrendo profundas modificações, ocasionadas por diferentes fatores. O surgimento de novas tecnologias tais como a microeletrônica, a microinformática, a robótica, bem como os novos materiais e as fontes alternativas de energia, promoveu novas formas de organização e gerenciamento do trabalho. Muitos autores afirmam que essa etapa mais recente do capitalismo está estruturada em bases mais flexíveis, contrapondo-se, portanto, ao período anterior no qual a organização do mundo do trabalho estava fundamentado – particularmente nos países de economia mais avançada –, no modelo denominado taylorista-fordista¹.

De modo geral, essa nova forma de organizar a produção recebeu a denominação de Terceira Revolução Industrial e provocou profundas modificações nas relações sociais do trabalho. As novas tecnologias atingiram rapidamente o sistema financeiro internacional, permitindo que seus mecanismos funcionem de forma interligada, o que propicia grande velocidade às suas ações. Evidentemente, o trabalho produtivo não desapareceu completamente. Porém, essas mudanças provocaram, dentre outras questões sociais graves, taxas preocupantes de desemprego e o fechamento de postos de trabalho.

Esse conjunto de mudanças configurou um cenário, caracterizado, invariavelmente, como a sociedade do conhecimento. É nesse contexto de transformações complexas, com conseqüências políticas e econômicas, que a educação e, por decorrência, a escola, assume uma posição estratégica². Nesse processo de modificações, consolidou-se a idéia de que o Estado deveria focar sua atuação e, para isso, deveria reformar sua estrutura e forma de gestão. Nessa perspectiva, a partir de meados dos anos 1980, a maioria dos países implementou um processo de privatização das empresas estatais e reformou, principalmente, os sistemas de previdência social, saúde e educação, sob a justificativa da necessidade de otimizar seus recursos, tendo em vista a perda da capacidade de arrecadação fiscal (Martins, 2002).

As políticas desenhadas para a educação, em nível internacional – particularmente consolidadas ao longo dos anos 1990 e financiadas por organismos multilaterais –, têm enfatizado a necessidade de se

¹ De modo geral, os autores denominam o modo de organização da produção que prevaleceu nos países capitalistas, particularmente do início do século XX até final dos anos de 1970, como taylorista-fordista.

² Para alguns autores, o conceito de sociedade do conhecimento, é, na realidade, uma redefinição do conceito de capital humano (Frigotto, 1994). Supostamente, a sociedade do conhecimento teria suas demandas prioritárias – criação de conhecimentos novos, informação e difusão –, preenchidas pelas políticas públicas educacionais, independentemente da desigualdade econômica e social dos diferentes países que adotam as orientações dos organismos internacionais (Martins, 2002).

redirecionar as prioridades e os eixos da área, com o objetivo de atender as novas demandas do mundo do trabalho. Invariavelmente, essas diretrizes internacionais se baseiam na justificativa de que há uma crescente inadequação na formação e qualificação da mão-de-obra. As relações entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a reorientação das diretrizes internacionais que fundamentam a agenda das políticas educacionais, são analisadas e criticadas por inúmeros teóricos, de um lado.

De outro lado, os organismos multilaterais apontam a gradativa perda da eficácia e eficiência dos sistemas de ensino e assinalam que a população jovem apresenta novas formas de analfabetismo (funcional) e, conseqüentemente, uma notável falta de preparação para ingressar no mundo do trabalho. Sublinham, ainda, que os sistemas de ensino, ao invés de oportunizarem chances de acesso ao mercado de trabalho, começam a reproduzir e aumentar as desigualdades econômicas e sociais, tendo em vista as transformações da economia mundial, desde os anos 1970 (Martins, 2002).

Assinalam, também, que a estrutura vigente nos sistemas de ensino reflete o modelo das sociedades industriais transposto para os países em desenvolvimento, cuja concepção está mais ligada ao crepúsculo do século XIX, do que, efetivamente, ao nascimento do século XXI. Dessa forma, apontam a necessidade de reforma na estrutura e nas funções dos sistemas de ensino, no currículo e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Ottone, 1996; Carnoy, 1996).

A educação encontra-se hoje no centro da discussão acerca da importância que a escolaridade adquiriu face aos atributos requisitados pela globalização da economia, da política e da cultura e diante da complexidade de que se reveste, atualmente, o mundo do trabalho. Os temas que aparecem com insistência nas diretrizes para as reformas do ensino – descentralização; autonomia das instituições escolares; flexibilidade dos programas de currículo; liberdade de escolha de instituições docentes; importância da participação dos atores escolares nos órgãos colegiados –, encontram correspondência, de certa forma, no conceito de descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada empresa em função do processo de desterritorialização das unidades de produção, de montagem, e/ou de administração, e finalmente, na flexibilidade da organização produtiva para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores.

Se o século XX é considerado o século da produção industrial, o século XXI tem sido apontado por alguns autores como o século da informação e da sociedade do conhecimento. Essa mudança substancial também exige diversificação dos espaços educacionais. Nessa perspectiva, uma tendência se instala na própria literatura da área que passa a utilizar, gradativamente, a noção de educadores como contraponto à noção de profissionais ou trabalhadores da educação, pois as relações de ensinar e aprender extrapolam o espaço restrito da sala de aula e o próprio trabalho docente. Parte-se do pressuposto que todos os atores envolvidos em ações de educação formal, independentemente de sua formação inicial, são educadores. Nesse sentido, todos aqueles que se vêem envolvidos nas práticas escolares – funcionários, professores, coordenadores e diretores –, devem estar preparados para enfrentar esse desafio (Martins, 2002).

A escola não é uma organização prestadora de serviços, como defendem os adeptos das leis de mercado, mas uma instituição construída no processo de consolidação da democracia, no mundo ocidental. Segundo Meirieu (2005, p. 27), ela funciona em diferentes planos. No plano político, “os princípios fundamentais da escola não resultam da escolha dos cidadãos, e sim, de condições *a priori* que tornam a democracia possível. Escolher a democracia é não se dar o direito de escolher qualquer escola, mas

escolher a escola cujos princípios levam justamente ao advento e à renovação da democracia”. Dessa forma, a escola deve constituir o espaço comum onde os indivíduos possam se reconhecer como parceiros de um projeto coletivo e solidário.

No plano didático, a escola, numa sociedade democrática, deve possibilitar aos alunos compreender o mundo e assumir posições nos debates que envolvem sua vida, seu futuro e sua ação no presente. No plano pedagógico, a escola deve prepará-lo para sua emancipação, pois esta é a condição do exercício democrático:

“[...] a escola da democracia é aquela que consegue ao mesmo tempo e no mesmo ato, domesticar e emancipar. Domesticar para permitir adentrar o *domus*, a casa que existe antes da chegada da criança e que já dispõe de sua história, de seus hábitos, de seus códigos. A casa sem a qual nenhum novo ser pode sobreviver. A casa na qual ele deverá integrar-se... com o risco de uma dia deixá-la [...]. Sem essa emancipação não há liberdade possível nem história. É uma imposição à residência [...]” (Meirieu, 2005, p. 29).

Nesse sentido, o redirecionamento das diretrizes contemporâneas que embasam as políticas educacionais se reveste de especial complexidade, sobretudo no que tange aos países semi-periféricos. O Brasil, país federativo que apresenta desigualdades regionais intensas, enfrenta questões complexas no que diz respeito às possibilidades e limites para que as políticas de educação sejam bem sucedidas. Os problemas que permeiam o sistema educacional no Brasil têm sido exaustivamente analisados e difundidos: 96% das crianças estão no ensino fundamental, mas sua qualidade é discutível; o ensino médio e o ensino técnico e profissional ainda não estão ao alcance da grande maioria dos jovens que poderiam dele se beneficiar; o ensino superior vem sendo sistematicamente ampliado, porém, sua qualidade também é discutível.

Para superar tantos limites faz-se necessário que as diferentes esferas executivas – federal, estadual e municipal –, articulem esforços na busca de encaminhar soluções que possam, no menor espaço de tempo possível, encontrar saídas a problemas tão candentes. No âmbito federal quatro eixos vêm sendo insistentemente apontados: estabelecimento de um pacto de qualidade pelo ensino básico e redefinição de seu financiamento; articulação entre inclusão educacional e alfabetização; redefinição da educação profissional e tecnológica, e, finalmente, a reforma no ensino superior.

No entanto, o déficit histórico é muito grande e as ações de operacionalização dos princípios, diretrizes e eixos que têm fundamentado a agenda brasileira para a educação, deixam muito a desejar. Apenas para citar alguns: o problema da democratização do acesso e da permanência de crianças e jovens nas escolas, não está resolvido, embora a cobertura tenha se expandido razoavelmente. Porém, faz-se necessário ampliar o atendimento em todos os níveis da educação básica e estabelecer ações articuladas e dinâmicas com estados, municípios e sociedade civil organizada e demais setores sociais. Há necessidade, ainda, de se estabelecer vínculos maiores entre as políticas educacionais e programas alternativos que viabilizem sua sustentabilidade: implementação de políticas de transporte, material e merenda escolar; programas de renda mínima; programas de geração de emprego e renda.

Há que se repensar, ainda, dentre outras questões prementes: a garantia de aprendizagem das camadas majoritárias que frequentam a escola pública, superando-se a atual situação de analfabetismo escolarizado; a expansão de anos da escolaridade obrigatória, sem considerar como tal, a antecipação de ingresso para crianças de 6 anos; a expansão do tempo de permanência, com carga horária curricular

adequada e coerente às necessidades de sólida formação das crianças e jovens; a expansão de cobertura do ensino médio e profissional; investimentos na formação inicial e continuada dos educadores, bem como no desenvolvimento de sua carreira; implementação de condições dignas de trabalho e salário a todos os profissionais da educação.

No que diz respeito à democratização da gestão, também ainda há muito para ser conquistado. Faz-se necessário aperfeiçoar os mecanismos de participação dos profissionais do ensino e da comunidade escolar, em geral, visando a instauração de processos que levem à qualidade social da educação e que estimulem o pleno funcionamento de órgãos colegiados (conselhos escolares; APM'S; conselhos municipais; conselhos de fiscalização) O aperfeiçoamento desses mecanismos redundaria no fortalecimento do próprio regime democrático, pois incentivaria a sociedade civil a se organizar, de um lado, para garantir o efetivo direito à educação e, de outro, para buscar a consolidação de canais institucionais democráticos no âmbito das escolas.

No entanto, dentre todos os eixos prioritários a serem operacionalizados pelas políticas da área, destaque-se, aqui, a questão da formação inicial e continuada dos profissionais da educação como um dos fundamentais, problema ainda bastante grave e longe de soluções efetivas para que o país logre atingir patamares razoáveis de qualidade no que tange à educação básica.

Em pesquisa realizada sobre o perfil dos professores no Brasil, a Unesco (2004, p. 24) identifica que 82,2% desses profissionais se concentram na rede pública e 17,8%, na rede privada da educação básica. Outro dado interessante no referido estudo diz respeito à proporção de professores segundo a condição do município onde lecionam: 25,6% concentram-se na capital; 12,8% nas periferias urbanas e 61,6% no interior, este último dado compatível com o porte do maior número de municípios brasileiros³.

A distribuição geográfica dos professores também demonstra a diversidade regional, social e econômica do país, pois aponta a concentração de cobertura e a distribuição da população em idade de escolarização: a maior parte (45,3%) atua na região sudeste, seguidos de 25,1% que atuam na região nordeste, 15,7% na região sul, 6,0% na região norte e 7,8% no centro-oeste (p. 58). De acordo com o mesmo estudo, em 2002, havia 32 alunos para cada docente de 4 a 8 séries do ensino fundamental, dado esse que varia de acordo com a região geográfica: nas regiões norte e nordeste a razão professor/aluno é alta: 50 e 43 alunos por professor, respectivamente; nas demais, essa relação fica abaixo da média nacional: no centro-oeste há 29 alunos por professor; no sudeste, 27 e no sul, 26 (p. 59).

Outro dado importante apontado no estudo diz respeito à renda familiar mensal: "a despeito da desvalorização da profissão docente, refletida, de modo geral, nos baixos salários, a renda familiar dos professores é sensivelmente superior à da média da população brasileira" (p. 60). Segundo o IBGE, 50,7% dos brasileiros ocupados ganham até dois salários mínimos e 65,5% dos professores brasileiros, por sua vez, ganham entre dois e dez salários mínimos; 36,6% entre cinco e dez. Na faixa mais elevada – acima de vinte salários mínimos –, o percentual aproxima-se mais da média da população brasileira: 6,1% (professores); 5,9% (população brasileira) (p. 61).

³ A pesquisa englobou na categoria interior todos os municípios que não são capitais nem pertencem a regiões metropolitanas de capitais (periferia urbana), independentemente de sua população e dos tipos de atividades que desenvolvem (Unesco, 2004, p. 56).

Quando se distribui sua renda familiar por região geográfica, tem-se a seguinte composição entre os professores que possuem renda familiar superior a dez salários mínimos:

- REGIÃO NORDESTE: apenas 12,3% dos professores.
- REGIÃO NORTE: esse percentual sobe para 22,5%.
- REGIÃO CENTRO-OESTE: 26,8% professores.
- REGIÃO SUL: 27,8%.
- REGIÃO SUDESTE: 42,1%.

Diferenças também significativas podem ser notadas na proporção de professores segundo a condição de município onde lecionam, segundo a renda familiar: 46,7% dos professores que atuam nas capitais, têm renda superior a dez salários mínimos; 32,2% dos professores que atuam na periferia têm renda superior a dez salários mínimos; 22,6% dos professores que atuam no interior, têm renda superior a dez salários mínimos. Ao contrário, 41,4% dos professores que atuam no interior têm renda familiar abaixo de cinco salários mínimos; 24,4% dos professores que atuam nas periferias têm renda inferior a cinco salários mínimos; 18,5% dos que atuam nas capitais têm famílias com essa faixa de renda.

O estudo da Unesco (2004, p. 64), analisa as possíveis relações entre porte de município e formação de renda familiar:

“O tamanho do município onde os professores exercem o magistério é variável correlacionada à renda de suas famílias. De fato, em municípios com menos de cinco mil habitantes, apenas 2,6% dos professores têm renda familiar superior a dez salários mínimos. Por sua vez, nos municípios com população entre 20 e 50 mil habitantes, o percentual é dez vezes maior, 22,9% dos professores. Nos municípios com mais de 500 mil habitantes, faixa onde estão incluídas as capitais, o percentual dos professores cujas famílias têm renda familiar acima de 10 salários mínimos chega a 51,1%”.

Como pode se verificar, há uma hierarquia no perfil dos profissionais docentes, conforme região geográfica do país e porte dos municípios, pois, entre outros fatores que interferem para o estabelecimento de uma política mais homogênea no que diz respeito à valorização e desenvolvimento dos professores, pesam (Martins, 2004) as diferentes capacidades de arrecadação fiscal dos municípios e a cultura política local que desenha os mecanismos de participação dos atores escolares, pois quanto maior a participação organizada desse segmento profissional nesses mecanismos, aumentam as reivindicações sobre a Secretaria Municipal de Educação. Acrescente-se, ainda, a heterogeneidade das redes de ensino: nas cidades maiores, há cobertura da rede estadual, municipal e privada, esta última, nicho de emprego para os professores que, muito provavelmente, dobram ou triplicam sua jornada de trabalho.

Outro problema a ser enfrentado por Estados e municípios brasileiros, diz respeito à formação inicial de professores, em nível superior, conforme exigência da LDB. O referido estudo da Unesco (2004, p. 76) aponta que 50,2% dos professores brasileiros obtiveram sua formação inicial em instituições públicas de ensino; 70,4% iniciaram sua carreira nesse setor e 82,2% trabalham atualmente no setor público. Quanto à formação no ensino superior, 67,6% concluíram esse nível de ensino. Destes, 61,9% o fizeram como formação pedagógica, isto é, estão licenciados. Os que possuem apenas ensino médio somam 32,3%, sendo que destes, ainda, 83% têm formação pedagógica na modalidade normal.

Ressalte-se que há uma correlação entre formação no ensino superior e renda familiar mensal dos professores, pois 52,7% dos professores que têm ensino médio, com formação pedagógica, ganham até cinco salários mínimos; 56,6% dos professores que têm ensino médio, sem formação pedagógica, ganham até cinco salários mínimos; 23,8% dos professores que têm ensino superior, com formação pedagógica, recebem até cinco salários mínimos; 26,7% dos professores que têm ensino superior, sem formação pedagógica, recebem até cinco salários. Há aumento considerável de ganho para os professores que têm ensino superior: 35,9% dos professores que têm ensino superior com formação pedagógica recebem de dez a vinte, e acima de vinte salários mínimos; 32,6% dos professores que têm ensino superior sem formação pedagógica recebem de dez a vinte, e acima de vinte salários mínimos.

Outro dado interessante diz respeito à prevalência do setor público na formação inicial dos professores, no nível médio: 67,4% dos professores têm formação no nível médio, com formação pedagógica, no setor público; 64,5% dos professores têm formação no nível médio, sem formação pedagógica, no setor público. Há uma inversão quando se chega no ensino superior, “desvendando-se a significativa presença do setor privado nas graduações de pedagogia” (p. 79): 41,6% têm ensino superior, com formação pedagógica, em instituições públicas; 45,5% têm ensino superior, sem formação pedagógica, em instituições públicas; 58,4% têm ensino superior, com formação pedagógica, em instituições privadas; 54,5% têm ensino superior, sem formação pedagógica, em instituições privadas.

De qualquer forma, o estudo chama a atenção para o fato de que 80,3% dos professores que lecionam no ensino médio têm habilitação superior com formação pedagógica e 60,3% dos professores que lecionam no ensino fundamental, têm habilitação superior com formação pedagógica.

Os dados demonstram, portanto, que o caminho a ser percorrido ainda é longo no que diz respeito à formação inicial de professores, à valorização de sua carreira e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, os esforços devem ser conjugados entre as diferentes esferas executivas para o estabelecimento de diversas modalidades de parcerias no que tange à certificação e preparação desse profissional, para que o país supere um dos principais obstáculos à melhoria da qualidade da educação.

Ressalte-se que as perspectivas teórico-metodológicas da área há muito assinalam que o aprimoramento profissional docente deve ocorrer na formação em serviço, considerando-se os espaços descentralizados e a escola como locus privilegiados para sua implementação.

A legislação e a formação de professores

No Brasil, o debate sobre as mudanças necessárias ao exercício da profissão docente foi intensificado, sobretudo, após a promulgação da LDB, em 1996, que deflagrou um processo de mudanças no funcionamento das redes de escolas. Dentre outras questões, na referida Lei constam definições sobre:

- Incentivos à autonomia pedagógica, administrativa e financeira, facilitando os processos de descentralização e autonomia das redes escolares.

- Avaliação contínua e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.
- A possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito⁴.
- A exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino.
- A mesma Lei definiu, ainda, as seguintes atribuições ao professor.
- Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola.
- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da escola.
- Zelar pela aprendizagem do aluno.
- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.
- Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento.
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Em resumo, as três dimensões apontadas pela Lei para profissionalização docente são: formação inicial e continuada; estruturação de carreira e vencimentos; valorização profissional. Acrescente-se que a LDB também considera a necessidade de participação dos professores no processo de construção e implementação do projeto pedagógico bem como na integração das escolas com as famílias e a comunidade.

O Plano Nacional de Educação também definiu metas para a formação dos professores e valorização do magistério, dentre as quais, destaquem-se:

- A formação profissional inicial.
- As condições de trabalho, salário e carreira.
- A formação continuada.

O PNE enfatiza a necessidade de redirecionamento nos mecanismos de financiamento e na estruturação de planos de carreira, estabelecendo os seguintes princípios para os cursos de formação:

- Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos.
- Ampla formação cultural.
- Atividade docente como foco formativo.
- Domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério.

⁴ A flexibilidade curricular está prevista no artigo 23 da referida Lei. A participação de educadores na elaboração e gestão da proposta pedagógica está prevista nos artigos 12 e 13. A gestão democrática, com o envolvimento de comunidades escolares em conselhos ou equivalentes, aparece em seu artigo 14.

- Análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia.
- Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação.
- Trabalho coletivo interdisciplinar.
- Vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino.
- Desenvolvimento do compromisso social e político do magisterio.
- Conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Entre os principais objetivos e metas, o PNE aponta, ainda, a necessidade de garantir a implantação de planos de carreira, novos níveis de remuneração com piso salarial próprio e a promoção por mérito. Define, também, a necessidade de mapeamento em todo o território nacional, da formação dos professores, visando identificar, quantitativamente, os que ainda não possuem a formação exigida pela LDB, bem como identificar, nos municípios onde a necessidade de novos professores é grande, o número de professores leigos e os portadores de licenciatura e de habilitação de nível médio que se encontrem fora dos sistemas municipais, para que possam ser aproveitados.

O PNE indica a necessidade de se destinar 20 a 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. No que diz respeito às questões que envolvem a educação indígena, incluir requisitos referentes às particularidades culturais, especialmente linguísticas, dos grupos indígenas. Nessa mesma questão, indica a necessidade de formulação de programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, bem como a criação, nas secretarias de educação, de equipes técnicas responsáveis pela educação indígena. Às instituições de ensino superior públicas, indica a necessidade de cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.

Estabelece, ainda, a necessidade de desenvolvimento de programas de educação a distância, a serem desenvolvidos em colaboração com as esferas estaduais e municipais, que possam ser utilizados em cursos semi-presenciais modulares. Finalmente, afirma a necessidade de que as instâncias executivas promovam a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes postas, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada. Após a promulgação da LDB, vários documentos e atos normativos têm sido formulados e implementados propondo um redirecionamento à formação inicial de professores que seja mais coerente às necessidades postas para a escola contemporânea. Destaquem-se:

- A Resolução CNE/CP 02, de 26/6/1997 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo de ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- A Resolução CNE/CP 01, de 30/09/1999 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9394/96 e o artigo 9, segundo parágrafo, alíneas C e H, da Lei 4024/61, com a redação dada pela Lei 9131/95, Decreto 3276, de 6/12/1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

- Decreto 3554/00 – Dá nova redação ao parágrafo 2 do art. 3 do Decreto 3276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
- Parecer CNE/CP/009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CP/027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea C, do Parecer CNE/CP/009/2001 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CP/028/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP/021/2001 – que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- A Resolução CNE/CP/01, de 18/02/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- A Resolução CNE/CP/02, de 18/02/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Particularmente ressalte-se a Resolução 02/1997 que, em seu art. 1.º afirma:

“A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único – Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”.

A mesma Resolução prossegue definindo em seu art. 2.º:

“O programa especial a que se refere o art. 1.º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único A – instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se”.

Atualmente, encontra-se em tramitação o Parecer CNE/Câmara de Educação Superior n.º 329/2004, propondo o curso de Pedagogia como Bacharelado com carga horária mínima de 2.400 horas. Esta Proposta diverge das demais apresentadas pelo Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR e pela Anfope. Entretanto, independentemente das divergências postas no âmbito legal e acadêmico, bem como das diferentes possibilidades para que os sistemas de ensino promovam a qualificação e valorização docente, respeitadas as diretrizes em vigor, é importante ressaltar que esses sistemas vêm adotando como princípios básicos: valorização do vencimento profissional; valorização do desempenho; utilização do tempo de serviço como credenciamento

para progressão; jornada que incorpora as horas-atividades como tempo de formação continuada; redução da amplitude da carreira (diferenças entre o salário inicial e o final); valorização da formação inicial (ensino superior) como critério de ingresso (Magalhães, 2000).

Nesse sentido, esse conjunto legal e normativo aponta a necessidade de se repensar as políticas de formação, tomando-se como premissas: que formação inicial deve ter o profissional que responda pela qualidade social da educação e da escola?; quais as condições necessárias para seu desenvolvimento profissional?; como fazer para envolver os educadores em programas compartilhados, seja no âmbito pedagógico ou na gestão dos sistemas de ensino? Em outras palavras, como sensibilizá-los a mudar as práticas mais tradicionais de sala de aula, de um lado, e de outro, efetivar sua participação em órgãos colegiados e demais canais de organização da sociedade?

A necessidade de serem implementados programas de formação continuada de forma sistemática, que não sofram interrupções de acordo com as mudanças dos gestores que se revezam à frente das Secretarias e do próprio Ministério, tem sido ponto de pauta crucial insistentemente defendido por diferentes setores acadêmicos e sindicais. No entanto, algumas recomendações também têm sido consensualmente elaboradas para os executores desses programas:

- Que as diretrizes e os programas de governo de formação continuada evitem o distanciamento da realidade das escolas e dos atores que nela atuam, levando em consideração as práticas, saberes e experiências desses profissionais (Abdalla, 2005).
- Que haja implementação de sistemas de informações descentralizados, permitindo o fluxo de dados entre as decisões do governo e o acompanhamento das ações por parte dos professores e de toda a comunidade escolar.
- Que sejam promovidas condições materiais e de trabalho nas unidades escolares, incrementando recursos e meios que pudessem assegurar o efetivo trabalho docente.
- Que haja incentivo à formação de redes múltiplas de experiências (estimulando a troca de informações entre os professores de diferentes unidades escolares). Nessa perspectiva, seria necessário estruturar horários de trabalho pedagógico nas escolas, para que os atores escolares trocassem informações, experiências e constituíssem grupos de estudos.
- Que sejam instituídos Planos de Carreira e Salários que considerem os pressupostos já postos pelo conjunto legal e normativo vigente no que diz respeito às exigências de formação inicial e de ingresso, possibilitando ao docente, ao mesmo tempo, a aprendizagem na prática, com base no estímulo da participação em ações de formação continuada.

Bibliografia

- ADBALLA, M. de F. (2005): "Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pre) conceitos para repensar a profissão docente", trabalho apresentado ao I Seminário Educação e Trabalho, Universidade de Aveiro, Portugal (mimeo), 15 pp.
- CARNOY, M., e CASTRO, C. de M. (1996): "Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Buenos Aires, BID.

- FRIGOTTO, G. (1994): "Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática", in GENTILI, P., e SILVA, T. (org.): *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes.
- MARTINS, A. M. (2001): "A descentralização como eixo das reformas de ensino: uma discussão da literatura", in *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n.º 77, pp. 28-29, dez.
- (2002): *Autonomia da escola: a (lex) tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo, Cortez Editora.
- (2004): "O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional?", in MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de, e BUENO, Maria Sylvania Simões: *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro, DP&A.
- (2003): "Uma análise da municipalização em São Paulo", in *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, n.º 120, pp. 221-239, nov.
- (1996): "Formação continuada de professores: parceria universidade e rede pública de ensino", in *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, Universidade de São Paulo, vol. 22, n.º 2, pp. 189-206, jul./dez.
- (1998) "Memória, história e práticas escolares", in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Cortez/FCC, n.º 103, pp. 150-63, jan./mai.
- MEIRIEU, P. (2005): *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre, ArtMed Editora.
- OTTONE, E. (1996): *Repensar la educación secundaria*. Santiago del Chile, UNESCO (mimeo).
- TARDIFF, M., e LESSARD, C. (2005): *O trabalho docente*. Petrópolis, Editora Vozes.
- UNESCO (2004): *O perfil dos professores brasileiros – o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo, Editora Moderna/Instituto Paulo Montenegro/INEP/MEC.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI