

Breves reflexões sobre a política de formação de professores: de 1990 aos dias atuais

Elimar Ponzzo Dutra Leal*

Ana Carolina Pessoa Brandão**

José Marcos Vieira Júnior***

Rita de Cássia de Alcântara Braúna****

Alvanize Valente Fernandes Ferenc*****

Some considerations about the teacher education policies: from the 1990's till now-a-days

*Graduação Pedagogia (UFV), Mestranda do Programa pós-graduação em Educação (DPE/UFV)

**Graduação Pedagogia (UFV), Mestranda do Programa pós-graduação em Educação (DPE/UFV)

***Graduação Pedagogia (UFV), Mestrando do Programa pós-graduação em Educação (DPE/UFV)

****Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV)

*****Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV)

RESUMO: Neste trabalho, objetivamos, por meio de uma análise bibliográfica, apresentar breves reflexões sobre a formação de professores, focalizando-as nas principais legislações que regulamentam as políticas de formação no país. Partimos da LDBEN 9394/96 por se tratar da primeira tentativa de regulamentar a formação de professores no Brasil. Também analisamos as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores e as dos cursos de Pedagogia, visto que ambas surgiram dentro de um movimento em busca da profissionalização docente, reacionário à lógica implementada, sobretudo, a partir de 1990. Por fim, apresentamos as principais políticas de formação de professores no atual governo. Concluímos, com base em Moraes (2003), Malanchen (2006) e Freitas (2011), que a lógica que perpassa as políticas de formação de professores desde 1990, via de regra, é a mercantil, atendendo aos interesses do capital. Tal lógica se alicerça em três elementos básicos: profissionalização docente, noção de competências como base formativa e flexibilização do lócus de formação.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; legislação educacional; políticas de formação.

ABSTRACT: *In this paper we aim, through a bibliographical analysis, to present some considerations about the teacher education, with a focus on the main legislations of the educational policies of our country. We started from the LDBEN 9394 / 96, which is a first intent to prescribe the teacher education in Brazil. We also analyzed the Curricular Directions of the Teacher Education and the Directions of the Pedagogy program, once both emerge within a movement in search of the professionalization of the docents, reactionary to the implemented logic, mostly since the years 1990. At least, we show the main teacher education policies on this current government. We conclude that the logic of the teacher education policies since the 1990's is the merchandize, which fits to the interests of the capital. Such a logic is built upon three basic elements: the docent professionalization, the notion of competencies as the formative basis, and the malleability of the locus of education.*

KEYWORDS: *teacher education; educational legislation; educational policies.*

1. DA LDBEN 96 À DCNP 2006: SOB A ÉGIDE “MERCADOLÓGICA”

Assiste-se atualmente um profuso discurso em torno da formação de professores, culminando, por vezes, em promulgação de leis, decretos e portarias. O que podemos perceber é que toda a política referente à formação de professores é conflitante desde sua gênese. Além disso, a preocupação com a formação de professores envolve uma situação paradoxal: por um lado, os docentes são os responsáveis pela crise da educação, por outro, são os próprios que a resolverá, como afirmam Malanchen e Vieira (2006). Nesse sentido, destacamos que existe uma tendência de se responsabilizar os docentes pela má qualidade do ensino. Em resposta, com vistas à melhoria da educação escolar, investe-se estritamente na formação dos professores, subentendendo que, se a educação vai mal, é porque os professores não estão bem preparados.

Sobretudo a partir da década de 1990, a educação ganha centralidade como instrumento fundamental na promoção do crescimento econômico e redução da pobreza (MARI, 2006), e, até mesmo, assume um caráter “salvífico” de que ela poderia reduzir, por si só, a pobreza, invertendo a sua real causa, ou seja, a estrutura desigual da sociedade capitalista.

Nessa ótica, as políticas de formação de professores, a partir de 1990, tiveram como objetivo precípuo adequar o professor às novas demandas ditadas pela reconfiguração do mercado. A educação, como já dito, assume nesse novo cenário um papel de centralidade e, por sua vez, a formação docente é vista como eixo focal na formulação de políticas educacionais. Como afirma Moraes (2011),

Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida (MORAES, 2011, p.9).

Sob esse prisma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, se apresenta como uma tentativa de configurar a formação docente no Brasil. Porém, Saviani (2008) critica essa

legislação, afirmando que a LDBEN não correspondeu às expectativas de equacionar a formação docente no Brasil. E ainda ressalta que a referida legislação, ao implementar os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais, favorece uma formação aligeirada, mais barata, configurada por meio dos cursos de curta duração, indo ao encontro da lógica mercantilista.

Nesse sentido, o perfil do professor preconizado nas reformas segue uma lógica taylorista, paradigma da produção em série, vinculado estreitamente ao “modelo da competência” (MORAES, *op. cit.*). Para Perrenoud (1999), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações e outras) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Nessa linha de ação, privilegiou-se a prática em detrimento dos conteúdos teóricos que não seriam diretamente aplicados em sala de aula.

Afinadamente à perspectiva da formação por meio de competências, Hargreaves (2004) entende a funcionalidade dos professores como central, uma vez que estes devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, do qual os principais componentes são promover a aprendizagem cognitiva profunda; aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados; comprometer-se com aprendizagem profissional contínua; trabalhar e aprender em equipes; tratar os pais como parceiros na aprendizagem; desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva; construir uma capacidade para a mudança e o risco; e estimular a confiança nos processos.

No Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências é apresentado nos documentos ministeriais como central na organização curricular, apresentando-se como um “novo” paradigma educacional, discurso no qual se objetiva construir a qualidade da formação docente. A ideia de competências nestes documentos então é definida como “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 1999, p.61).

Além da forte noção de competência vista como conteúdo por detrás do arcabouço legal que orientou a reforma da formação de professores,

Malanchen e Vieira (2006) destacam mais dois eixos, a saber: o conceito de profissionalização e a ideia de flexibilização do lócus para a realização da formação. Portanto, esses elementos devem ser entendidos sob uma lógica estratégica com vistas à efetivação das mudanças pretendidas nos campos político, econômico e social. Tais elementos, centrais em nossas discussões, foram introduzidos na formação de professores principalmente na legislação a partir de 1990, mas que continua prevalecendo nas políticas atuais.

Nesse sentido, podemos localizar a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) e também a Resolução CNE/CP nº1/2006, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCNP), com base no Parecer CNE/CP nº 5/2005. A estas, Saviani (2008) expressa as mesmas críticas feitas aos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais, regulamentados pela LDBEN 1996.

Considerando esse contexto, a formação de professores configura-se como um desafio para as universidades. Conforme adverte Evangelista (2005), trata-se de uma situação complexa analisar o que a “realidade” coloca para essa instituição e como ela responde a tal realidade.

Fazendo uma análise da implantação das propostas curriculares de formação de professores a partir de documentos oficiais, Schneider, Durlí e Nardi (2009) ressaltam o caráter híbrido de tais documentos. Em outras palavras, seus significados não são facilmente apreensíveis podendo ser mais ou menos permeáveis de interpretação e ressignificação. No bojo de tais documentos, os autores (*idem.*, *ibidem*) localizam as DCNs como produto final de discursos proferidos, reproduzidos e recontextualizados; e que apresenta inúmeros pontos falhos que possibilita uma variedade de interpretações no campo da prática.

Referente às DCNs que instituem a formação de professores no Brasil, Schneider, Durlí e Nardi (2009) apontam que um dos pressupostos predominantes para a organização curricular dos cursos de formação está embasado principalmente na noção de competências, conforme podemos destacar no artigo 3º da Resolução nº 1/2002:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse

preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; [...] (BRASIL, 2002).

A noção de competência ora em relevo consoa com o discurso empresarial apregoado pelos organismos internacionais nas reformas educacionais do país, no qual seu marco foi a iniciativa da Educação Para Todos. O atrelamento da educação à perspectiva empresarial é perpassado por uma forte presença do modelo denominado por Fonseca (2001) e Malanchen e Vieira (2006) de “gerencialista”, sob a lógica economicista e mercantilista da educação, equiparando o processo educativo ao processo eficiente e eficaz típico da lógica empresarial.

Em meio a esse cenário, devemos entender que

(...) o quadro que se delineia na formação dos professores é esse, em que se insere e valoriza o instrumental, o técnico e retira-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da informatização (LIMA, 2004 *apud* MALANCHEN; VIEIRA, 2006, p.11).

Ainda analisando as DCNFP (2002), temos as ideias de Kuenzer (2003 *apud* FREITAS, 2003), afirmando que ocorre – nas políticas de formação dos profissionais da educação – uma reconfiguração das concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, dessa vez, sob a égide neoliberal de competência, dando ênfase à qualificação individual. Portanto, dentro dessa lógica, evidencia-se que as matrizes situam-se na linha de continuidade das políticas anteriores. Além disso, o conteúdo dessas Diretrizes não incorpora somente a concepção de competência, mas enfaticamente a de *simetria invertida*¹ imprimindo a elas a lógica instrumental e técnico-profissional que informa as políticas atuais de formação de nossos professores (EVANGELISTA, 2002). Nesse sentido, o caráter técnico instrumental se sobrepõe ao histórico-social. Porém, a formação considerada ideal é a “omnilateral” dos professores, ou seja, aquela que incorpora, em seu projeto educativo, as dimensões: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética.

Em face desses argumentos apresentados, as entidades relacionadas à formação de professores – dentre as principais se encontram ANFOPE,

ANPED e UNDIME – esboçaram reações às DCNFP (2002) principalmente no que concerne ao caráter pragmático verificado pela noção de competência expressamente relatada neste documento. É na defesa da formação “omnilateral” supracitada, desprezada até então pelas políticas vigentes, que tais entidades defendem a base nacional de formação comum. Defendem, ainda, o rompimento com o caráter aligeirado de formação de professores propiciado pelos Cursos e Escolas Normais, conforme apontado por Saviani (2008). Os cursos de Pedagogia, nesse sentido, passam a ser vistos como local privilegiado de formação dos professores das séries iniciais. Sob essa perspectiva, a necessidade de promulgação das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia entra em debate, sendo direcionadas pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 e regulamentadas pela resolução CNE/CP nº 1 de 2006.

Cabe ressaltar, com base em Evangelista e Triches (2009), que o processo de definição das DCNs do curso de Pedagogia configura-se mais como um espaço de debates conceituais, onde o “vencedor” teria supostamente o direito de definir o que seria o “pedagogo” no Brasil. Tal definição é pertinente, visto que esse profissional ainda possui grande indefinição de sua identidade, configurada por diferenciadas nomenclaturas que variam em pedagogo, docente, educador, profissional da educação, gestor e intelectual.

O que percebemos, no entanto, é a permanência da ótica gerencialista, da racionalização, que se arrasta desde o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Tal ótica gera consequências, tendo como enfática a descentralização administrativa, que vislumbra no gestor educacional seu modelo preferencial, como aponta Evangelista (2005). Nesse sentido, a forte ênfase dada à gestão nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia indica ser mais uma determinação que vem do Estado neoliberal e do setor privado para dentro das universidades, refletindo nos cursos de formação (*idem., ibidem.*).

Portanto, no auge das discussões de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, Evangelista (2005) se posiciona:

Seja qual for o resultado da atual contenda, o que está colocado como cenário possível é o risco de uma política de formação docente que, por enfatizar a formação de docentes e gestores, venha concorrer para a desintelectualização do profissional do magistério, criando novas formas de taylorização do trabalho na escola (EVANGELISTA, 2005, s./p.).

Evangelista (2008) afirma, portanto, que tais diretrizes priorizam a formação docente ao instituir a docência como base nacional de formação, mas que, de modo complementar a esta a formação de gestores, é bem evidenciada.

Consideramos que a questão da identidade dos Cursos de Pedagogia configura-se como um cenário em que os debates ainda não estão encerrados. Sendo assim, e buscando entender diferentes concepções que constituem a ampla discussão travada em torno desse documento, faremos uma breve análise de tais diretrizes com base em autores como: Aguiar *et al.* (2006), Silva (2006), Freitas (2007), Scheibe (2007), Evangelista (2008) e Libâneo (2010).

Por um lado, Silva (2006), Freitas (2007) e Scheibe (2007) apontam para a necessidade de configurar a identidade profissional do pedagogo a partir da base comum da docência por acreditarem que um bom pedagogo terá que ser, primeiramente, um bom professor. Silva (2006) defende que a experiência docente deve ser condição primeira para a formação dos dirigentes escolares, sejam eles em suas especificidades: coordenadores pedagógicos, diretores, orientadores ou quaisquer outros. Em contrapartida, autores como Libâneo, Franco e Pimenta (2007) e Libâneo (2010) apontam que a identificação da Pedagogia com a docência, especificamente, acarreta um reducionismo pedagógico que descaracteriza este campo no seu âmbito teórico-investigativo. Apontam, ainda, que o pedagogo possui especificidades de atuação que não dizem respeito somente à docência; estes são campos próximos de conhecimento, inter-relacionados, mas de natureza conceitual distinta.

Em meio às discussões e posicionamentos divergentes com relação às DCNPs, Evangelista (2008) ressalta uma preocupação com a formação voltada para o âmbito gerencialista, demonstrada pela forte tendência atribuída à formação do professor gestor, refletindo numa concepção racionalizante da educação. Essa lógica racional, corroborada por tais diretrizes suscita duas preocupações da autora, principalmente quando analisados os rumos que as políticas públicas de formação de professores vêm cerceando no nosso país. A primeira refere-se à aceitação de inúmeros pesquisadores da área de formação a teorias de concepções “adequacionistas”, de conceitos gelatinosos. Por sua vez, a segunda preocupação preconizada está relacionada com a perda da razão de forma progressiva no contexto educacional, reflexo principalmente da instrumentalização do conhecimento, pragmatização do saber. Estas se

respaldam por meio de uma leitura mais apurada do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, conforme exposto:

O estudante de Pedagogia trabalhará com *um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão*, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, grifos nossos).

As preocupações suscitadas por Evangelista (2008) geram reflexões que apontam para o imenso desafio das instituições formadoras: o de propiciar uma formação teórica sólida, com base nos conhecimentos científicos e consolidados.

Portanto, a vigilância deverá ser constante para que a incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico que, segundo Scheibe (2007), predominam nas reformas educacionais oficiais, não ocupem um espaço demasiado em detrimentos dos conhecimentos teóricos e aprofundados do fenômeno educativo.

Libâneo (2010) afirma que a ênfase atribuída à formação docente – em detrimento à formação pedagógica teórica mais aprofundada – reflete no esvaziamento da formação do pedagogo, diminuindo a quantidade e, conseqüentemente, a qualidade desses profissionais, indo ao encontro do que analisa Scheibe (2007). Com isso, reforça que

A crítica à Pedagogia tem aumentado: ela não cobriria os requisitos de “cientificidade”; seria uma tarefa voltada para a prática, estando mais no campo da intuição e da arte do que no campo científico; não teria objeto de estudo próprio porque o fenômeno educativo é pluridimensional, assim como não disporia de um sistema claro e coerente de conceitos (LIBÂNEO, 2010, p.64).

Sabemos que docente e pedagogo são funções afins no contexto educacional, contudo Libâneo (2010) enfatiza a importância da distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente, visto que o pedagogo é o profissional que atua em práticas educativas mais amplas, e o trabalho do professor condiz com a forma peculiar que esse trabalho pedagógico mais amplo assume na sala de aula.

Sob outra perspectiva, temos que a configuração da base de formação do pedagogo em docência não representa uma visão reducionista da Pedagogia, como argumenta Aguiar *et al.* (2006). Segundo a autora, a docência nas DCNs do curso de Pedagogia não é (ou não deve ser) entendida no sentido restrito de ministrar aulas. Ela está associada a uma dimensão mais ampliada do trabalho pedagógico, que poderá ser desenvolvido tanto em espaços formais como não formais da educação. Sendo assim, a formação nos cursos de Pedagogia deve ser desenvolvida para

(...) a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos. A pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências que dão suporte à pedagogia e a própria reflexão sobre a pedagogia como ciência certamente deverão estar presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso, concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional (AGUIAR *et al.*, 2006, p.831).

Porém, no que concerne à produção do conhecimento, sob a ótica da formação preconizada pelas DCNP, Evangelista (2008) afirma que esta se encontra subsumida à formação do gestor e do docente. Isso indica que o curso se configura mais como um campo de práticas do que um campo de teorização sobre a educação. Entretanto, Aguiar *et al.* (2006) garante que, conforme as Diretrizes Curriculares, ao pedagogo se exigirá uma formação teórica consistente que se alicerce no estudo de práticas educativas escolares e não escolares, exigindo novas configurações de formação. Pressupõe-se, nesse caso, que os cursos de formação não poderão ser mais pautados por conteúdos isolados e fragmentados, ou seja, toda a organização curricular deverá ser repensada.

Seguido desta breve análise da legislação que regulamenta as políticas de formação de professores, de 1990 até os dias atuais, faremos um sucinto levantamento, realizado junto ao site do Ministério da Educação (MEC), procurando indicar os principais programas² de formação em vigência, tanto a inicial como a continuada.

Primeiramente, é válido ressaltar a existência de um Plano Nacional de Formação. Este é destinado aos professores em exercício das escolas públicas

estaduais e municipais que não possuem formação adequada à LDBEN, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos, além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, com a oferta cobrindo todos os estados da Federação, por meio de Instituições Públicas de Educação Superior, Federais e Estaduais, com a colaboração de universidades comunitárias.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior (IPES) e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE). O primeiro estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados. A partir de 2007, com a adesão ao PDE, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), oportunidade em que refletiram suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando a assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.

Há, por meio da Plataforma Freire, o oferecimento de Formação Inicial e Continuada. Na formação inicial os cursos de licenciatura são presenciais ofertados no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial.

O Parfor Presencial é uma ação organizada e financiada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O objetivo principal deste programa é garantir aos professores em exercício na rede pública de educação básica uma formação acadêmica exigida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, bem como promover a melhoria da qualidade da educação básica. Os cursos ofertados no âmbito do Parfor Presencial são: primeira licenciatura (para professores em exercício na rede pública da educação básica sem formação superior); segunda licenciatura (para professores em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial); e formação pedagógica (para professores em exercício na rede pública da educação graduados, mas não licenciados).

No tocante à formação continuada, o Ministério da Educação, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior, está ofertando cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização. Os cursos de formação continuada são destinados aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que tenham sido registrados no Censo Escolar de 2009 ou no Censo de 2010. O processo de indicação/inscrição nestes cursos é realizado na Plataforma Freire. Os cursos de formação continuada ofertados se encontram divididos em duas categorias: extensão e aperfeiçoamento; e especialização. Os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de extensão têm a carga horária entre 30 horas e 220 horas. Já os cursos de especialização, também chamados cursos de pós-graduação *lato sensu*, têm duração mínima de 360 horas. O processo de inscrição para os cursos de extensão e aperfeiçoamento de professores da rede pública de educação básica, a partir de 2011, se dará por indicação do Diretor da Escola. Já o processo de inscrição nos cursos de especialização ofertados pela Plataforma Freire é feito diretamente pelos professores da rede pública de educação básica.

Percebemos ainda que, no âmbito da formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, também vigora o Programa Pró-Letramento, nas modalidades de Alfabetização/Linguagem e Matemática. Trata-se de um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses.

No que concerne à formação inicial a distância, temos a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação,

seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006 com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Assim, segundo o MEC (2011),

O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Funciona como um instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (MEC, 2011).

No âmbito da formação inicial temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Este oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de licenciaturas que se dediquem aos estágios nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores

com formação específica: ciência e matemática (do sexto ao nono ano do ensino fundamental) e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas.

Podemos analisar, no âmbito dos programas supracitados, como se configuram os três eixos norteadores deste trabalho: Profissionalização, Competência e Flexibilização do Lócus Formativo. Há uma questionável valorização do professor, uma vez que, parafraseando Vieira (2010, p.42), “descobre-se” que sem o professor a educação não pode avançar. Mas enfatizamos a distância entre a intenção e ações que, de fato, busquem a valorização profissional docente. Entre os compromissos firmados pelo Fórum Mundial da Educação (Dacar, Senegal, 2000), que deu continuidade à agenda da Conferência de educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) “está o de melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (Marco de Ação de Dacar, IX – UNESCO, 2000). Segundo Vieira (2010, p.42), “num cenário de reforma como o que ora nos deparamos, convenhamos, parece pouco”.

Os programas de capacitação, na maioria das vezes, são de curta duração e ainda continuam dando ênfase às competências e habilidades. Além disso, há que ressaltar a flexibilização do lócus de formação, que traz consigo um aligeiramento da formação, contribuindo, assim, para uma desprofissionalização docente, apesar do discurso predominante de profissionalização. Conforme análise de Freitas (2003), a formação docente a distância enquanto política marginaliza o conhecimento teórico, bem como sua mediação pedagógica. Em meio ao estudo dos programas, percebe-se ainda que há, na verdade, precariedade na direção de uma política global de formação e de valorização dos professores (FREITAS, 2007).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa que se aponta para os educadores no momento atual é de que seja possível a construção de uma sociedade amplamente democrática, na qual a educação seria o mecanismo propulsor. Contudo, há que se questionar a plausibilidade desta ideologia e apontar a lógica de “adestramento” que ela impõe, na medida em que cria um receituário impositivo de como devemos produzir, educar, pensar e agir.

Se a educação ganha lugar central neste novo paradigma social, o discurso no que diz respeito à funcionalidade do professor acompanha esta lógica. Nesse sentido é que as políticas de formação docente têm sido elaboradas e direcionadas, disseminando o ideário da constituição de um novo perfil docente para uma nova forma de ambientação societária, em que o “modelo das competências” é eleito sustentáculo das reformas no campo da educação a partir da década de 1990.

Estas reformas educacionais estão no bojo de uma reforma mais ampla engendrada na reformulação do estado capitalista, uma vez que este – sobretudo a partir da década de 1970 – esteve imerso numa crise, cujas causas elencadas eram o inchaço estatal, especialmente no que tange às políticas de corte social: educação, saúde, segurança, previdência, direito do consumidor, moradia e alimentação.

Nesse contexto, em resposta à crise ora mencionada, a educação passou a ser considerada uma âncora em face dos gravíssimos problemas surgidos da crise já mencionada. Para tanto, foram implementadas medidas de cunho neoliberal, transportando conceitos e ações de caráter mercadológico para o âmbito educacional. Os defensores da iniciativa privada, ancorados na ideologia liberal, mostram-se profícuos nos seus discursos, uma vez que percebemos a impregnação da lógica mercadológica nas mentes das pessoas, até mesmo naquelas mais esclarecidas que rejeitam e insurgem contra a ordem do capital. A ideologia liberal é a da classe dominante e a educação, nessa perspectiva, consiste num processo não de formação, mas de conformação às relações capitalistas de produção (BUFFA, 1999).

Vimos se configurar no campo educacional brasileiro, sob égide da LDBEN nº 9394/1996, uma série de decretos, portarias e resoluções que, de fato, não condizem com uma política global de formação de professores,

constituindo, ainda hoje, um cenário de desafios para as instâncias governamentais; um terreno de incertezas que buscam, em meio a debates controversos e até mesmo divergentes, muitas respostas.

Finalmente, temos por hipótese que três elementos fulcrais e imbricados orientam as políticas educacionais, em especial às de formação de professores: conceito de profissionalização, competência e flexibilização do lócus de formação. Portanto, esses conceitos, inaugurados principalmente nas políticas da década de 1990, ainda perpassam as políticas atuais. Temos muito a avançar no sentido de implementar uma política global de formação e valorização docente, que ultrapasse o âmbito do discurso, sendo efetivada por meio de ações práticas, configurando-se em política de “estado” e não de governo que causa um imenso mal-estar profissional.

NOTAS

1. O significado do conceito de simetria invertida, importante e imbricado à concepção pragmática que cola a teoria à prática. Isso é, aprende-se na “vivência” o que será feito depois na prática. A “prática”, na verdade, tem dois momentos, um preparatório e outro de execução (EVANGELISTA, 2002, s./p.).
2. Os conceitos, bem como os objetivos dos Programas de Formação foram retirados integralmente do site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616&Itemid=842> Acesso em: 03 maio 2011.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, Especial, p.819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 maio 2011.

BRASIL, MEC. LDB 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.11-30. (Coleção Questões da Nossa Época, 19).

EVANGELISTA, O. Políticas educacionais, privatização e formação de professores

no Brasil. **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia, 2002. (CD-ROM).

_____. **Curso de pedagogia**: propostas em disputa. Exposição realizada no 1º Encontro Catarinense de Estudantes de Pedagogia. Mesa-Redonda com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). 29.10.2005/UFSC, 2005.

_____. Conhecimento e Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.2, p.551-570, jul./dez. 2008.

_____; TRICHES, J. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v.1, n.2, p.178-203, set. 2009.

FILHO, J. C. P. A política de formação de professores no Brasil. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004, Cap. 9, p.145-168.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: Um salto para o futuro ou para o passado. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político – Pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001. Cap. 1, p.13-44.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p.63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2011.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 maio 2011.

HADDAD, S. (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2008.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança**. Porto Alegre (RS): Artmed Editora, 2004.

LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2010.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: VI Seminário da Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, **Anais...** Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

MARI, C. L. de. **Sociedade do conhecimento e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do Desejo irrealizável de Mídas**. Tese de doutoramento defendida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2006. Florianópolis, mimeo.

MEC - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2011.

MORAES, M. C. M. (Org). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. RJ: dp&a, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Resolução CNE/CP1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

Resolução CNE/CP1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p.43-62, jan./abr. 2007.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z.; NARDI, E. L. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p.331-338, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4946/4189>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma: In: VEIGA, I. P. A. *et al.* (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 4. ed. Campinas, Papirus, 2010. p.13-46.