

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O BRASIL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Political of teacher education: Brazil in the globalization context

Recibido: 10 de agosto de 2013 • Aprobado: 14 de abril de 2014

Daisi Teresinha Chapani*

Resumo

O artigo traz algumas considerações a respeito das políticas atuais de formação de professores no Brasil. Uma vez que consideraremos o contexto da globalização, entendemos que será possível realizar algumas aproximações com a situação na Colômbia. Assim, iniciaremos discutindo o processo de globalização, depois trataremos das políticas atuais de formação, apresentando algumas ações que ocorrem no Brasil, e concluiremos com algumas considerações críticas sobre tais políticas.

Palavras-chave: *políticas públicas, políticas educativas, formação docente.*

Abstract

This paper presents some considerations about the current policies of teacher education in Brazil. Considering the context of globalization, we understand that is possible make some comparisons with the situation in Colombia. Thus, we will begin discussing the process of globalization, then treating the current education policies with some actions that occur in Brazil, and we conclude with some critical considerations about such policies.

Keywords: *public policy, educational policies, teachers' education.*

* Doctora en Educación en Ciencias. Profesora de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Correo electrónico: dt.chapini@gmail.com

As políticas Públicas no contexto da Globalização

Na atualidade, o termo *globalização* tem adquirido diversos significados, neste artigo usaremos para expressar o conjunto de alterações que estão a ocorrer nos campos da economia, política e cultura, sustentado nos pressupostos político-econômicos do ideário neoliberal e no qual se difundem, em nível mundial, além dos esquemas produtivos, também determinadas formas de relações sociais e se constroem novas subjetividades. Esse processo ocorre no contexto de novas relações e arranjos entre as nações, caracterizado por mudanças na divisão global do trabalho, integração econômica e crescente concentração de poder em organizações supranacionais (Teodoro, 2003; Torres, 2002).

No campo educativo, a repercussão desse ideário não se dá apenas pelo desenvolvimento de programas de ajustes e corte de despesas, mas também pela inserção ostensiva da mentalidade empresarial ou, mais sutilmente, da racionalidade técnica-instrumental não apenas na gestão, mas também no currículo escolar (Apple, 1997). Esse processo atinge a educação nos países capitalistas, inclusive, na América Latina (Torres, 2002), porém, seus críticos, têm denunciado o potencial excludente contido na conversão dos cidadãos em consumidores e na crença de que as relações estabelecidas em um cenário de mercado livre podem concretizar o ideal de bem viver para todos (Burbules; Torres, 2004; Teodoro, 2008; Torres, 2002).

É nesse contexto de alterações no mundo do trabalho e da cultura, com fortes repercussões

na formação e nos fazeres docentes, que discutiremos as atuais políticas de formação de professores no Brasil. O tema é premente, visto que:

discussões sobre políticas docentes também têm sido alvo de eventos, mobilizações e publicações, não só no Brasil como no exterior, mostrando que o problema da docência preocupa muitos países pela centralidade que assume nas políticas públicas e na elevação dos padrões educacionais do conjunto da população. (Gatti, Barreto & André, 2011, p. 251).

Embora seja difícil uma definição precisa, as políticas públicas podem ser consideradas como “a atividade ou o conjunto de atividades que, de uma forma ou outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (Shiroma; Moraes & Evangelista, 2002, p. 7). Já para Sposito e Carrano (2003), elas se relacionam a um conjunto de ações articuladas que: envolvem recursos específicos, uma dimensão temporal e alguma capacidade de impacto; não se reduzem à implantação de serviços, mas englobam projetos de natureza ético-política e compreendem níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil, estando, portanto, sujeitas a conflitos entre grupos que disputam orientações no espaço público e os recursos destinados à sua implantação. De maneira simplificada, entendemos políticas públicas como um conjunto de ações desenvolvido pelo Estado para a solução de dado problema (Chapani, 2010). Isso, no entanto, não significa considerar que as políticas percorrem um caminho linear desde sua formulação até o “público alvo”, ao contrário, elas sofrem diferentes influências e são recontextualizadas durante todo o

ciclo de formulação, implantação, avaliação e reestruturação.

Consideramos as políticas docentes, entre as quais destacamos as de formação, como parte das políticas educacionais. Muito embora as políticas docentes envolvam aspectos diversos como formação, salário, carreira e condições de trabalho, devido às limitações de espaço, trataremos aqui apenas certos aspectos relativos ao processo formativo, com foco especial para os professores que ministram disciplinas relacionadas às ciências da natureza.

No contexto da globalização, o Estado nacional têm sofrido alterações em seu papel (Torres, 2002), sendo as políticas de maneira geral, fortemente influenciada por acontecimentos externos, uma vez que os fundamentos do Estado passaram a ser “delimitados, reduzidos ou monitorados estreitamente por ‘autoridades’ políticas supranacionais” (Moraes, 2004, p. 322). Porém, embora haja grande influência de agências transnacionais na formulação das políticas nacionais, deve-se levar em consideração aspectos locais nos processos de produção e implementação de tais políticas.

As políticas de formação docente

No Brasil, desde 1996, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), para lecionar a partir da segunda etapa do ensino fundamental² é necessário que o professor tenha formação em

2 No caso das disciplinas relacionadas às ciências da natureza, temos do 6º ao 9º ano: ciências naturais e do 10º ao 12º ano: biologia, química e física.

curso de licenciatura³, de maneira que, a partir daí houve grande aumento de matrículas em cursos superiores de formação docente, seja em universidades ou em institutos superiores de educação, nas mais variadas instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância.

A formação docente insere-se assim no movimento de reforma do ensino superior, que ocorre com forte interferência estatal, seja por meio de normativas (leis, decretos, resoluções e pareceres), indução por meio de financiamentos específicos (editais) ou de controle (avaliações diversas). Nesse contexto, destacamos: a tendência à privatização⁴, a diversificação do lócus formativo; o incremento da participação da modalidade de educação a distância; o aumento do controle sobre as instituições formadoras por meio de sistemas de avaliação; a tendência de encurtamento da formação superior e sua vinculação direta com o mercado de trabalho (Chapani, 2010). Alguns desses aspectos encontram semelhança com a atual situação colombiana (Calvo, Lara & García, 2004) bem como de outros países da América Latina (Díaz-Barriga & Espinosa, 2001).

Embora a determinação de formação superior para professores valha apenas para os que lecionam a partir do 6º ano, há um esforço para formação em cursos superiores de pedagogia também os professores de educação infantil e dos primeiros anos de escolaridade.

3 No Brasil, cursos superiores de formação de professores são chamados de licenciatura.

4 Seja pelo crescimento do setor privado seja pelo repasse de recursos públicos a instituições privadas por meio de concessão de bolsas a estudantes.

Tal determinação é, sem dúvida, um avanço, porém há sérias preocupações com certos dispositivos legais que podem levar ao aligeiramento da formação docente. Um deles é o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (art. 61, item II), que abre possibilidade para que as horas de trabalho, possam e contabilizadas na carga horária de cursos de formação em exercício, reduzindo a carga horária total de estudos.

Outro ponto polêmico apresenta-se nos artigos 62 e 63 para que a formação docente possa ocorrer não apenas em universidades, mas também em Institutos Superiores de Educação. Há preocupações de que isso possa indicar um rebaixamento das exigências para a formação de professores, especialmente pela ausência da pesquisa nesse processo.

A despeito da norma legal, dez anos após a promulgação da LDB, apenas pouco mais de 68% dos professores possuíam formação em nível superior (BRASIL, 2009). Mesmo hoje, existe um grande número de professores em atuação que necessitam complementar sua formação, para isso, foram criados programas especiais de formação em exercício.

O Decreto 6.755/2009, que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, também detalhou a participação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Desde de então, a Capes vem financiando, por meio de editais específicos, diversos programas envolvendo a formação docente, nas modalidades presencial e a dis-

tância, entre os quais destacaremos: Parfor, Pibid e a Universidade Aberta do Brasil.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), implantado em colaboração com estados, municípios e universidades oferece cursos de licenciatura e de complementação pedagógica para professores que já atuam, mas não possuem licenciatura nas disciplinas que lecionam, com o objetivo de proporcionar a esses profissionais a formação exigida pela LDB. Desde sua implantação em 2009 até 2012 havia mais de 54.000 professores frequentando os cursos do Parfor (Brasil, 2014a), muito distante dos 700.000 professores que atuavam sem licenciatura em 2009 (Brasil, 2014b), embora muitos também estejam realizando cursos superiores em instituições privadas de ensino, fora do âmbito do Parfor.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) concede bolsas a alunos de licenciatura que participam de projetos desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas públicas. Os estudantes desenvolvem atividades didático-pedagógicas nas escolas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, que também são bolsistas. Desde de 2009 já foram concedidas mais de 80.000 bolsas a estudantes e professores (Brasil, 2014c)

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema formado por universidades públicas, que oferece cursos de graduação e de pós-graduação por meio de educação a distância. Embora os cursos diversos atendam ao público em geral, a formação docente é prioridade

no sistema. Além de cursos de licenciaturas diversas e do Parfor a distância, o sistema também oferece cursos de especialização e de mestrados profissionais para docentes da rede pública.

A educação à distância tem sido estimulada em processos de formação em serviço, pois, além de possibilitar que o professor possa realizar seus estudos sem afastar-se de suas classes, atende docentes de várias partes do país, inclusive de localidades que não possuem universidades ou outros centros de formação.

Quanto ao embasamento teórico que sustentam os processos formativos, temos um hibridismo das tradicionais concepções técnicas com propostas de inovação fundamentadas na epistemologia da prática. Vemos um aumento de ações que valorizam o conhecimento escolar e os saberes docentes, como exemplo citamos o aumento da parte prática do currículo das licenciaturas definido pela resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2 de 2002, que determina um mínimo de 400 horas de estágio curricular supervisionado e mais 400 horas de prática como componente curricular. Os grandes projetos da Capes também têm valorizado a escola como campo formativo ao apresentar em seus editais a necessidade de interação entre universidade e escolas de educação básica.

Tal hibridismo pode ser percebido em algumas incongruências notadas em cursos de licenciatura. Gatti, Barreto e André (2011), por exemplo, ao estudarem as grades curriculares e ementas de cursos de licenciaturas em língua portuguesa, matemática e ciências

biológicas, notaram que: nas licenciaturas em ciências biológicas, a carga horária dedicada à formação específica na área é muito maior do que a dedicada à formação para a docência; a questão das práticas mostra-se problemática, pois, os documentos institucionais não apontam claramente que se tratam de práticas de ensino; a articulação entre formação específica e formação pedagógica continuam a ser conflituosa, sendo visível, em boa parte dos cursos estudados, uma concepção curricular baseada no bacharelado adicionado de uma complementação pedagógica

Considerações finais

A despeito da influência externa no estabelecimento das políticas de formação docente, temos que considerar sua transposição para os diversos contextos brasileiros. Notamos por exemplo, que nas localidades mais distantes dos grandes centros, a formação em serviço não se insere numa perspectiva de educação permanente, mas prioritariamente objetiva a formação “inicial” dos professores já empregados e, em última análise, sua urgente habilitação. Da mesma maneira, o uso da educação a distância para formação de professores encaixa-se no mesmo quadro de dificuldades que já se apresentava para a formação presencial, sendo que os docentes não dispõem de condições para se dedicarem ao seu processo formativo, o que, muitas vezes, os levam ao abandono do curso ou à sua conclusão em condições francamente precárias, com conseqüente desqualificação frente a si mesmo e aos graduados em instituições tradicionais.

Com um conjunto de ações que tem buscado a universalização da educação básica no

Brasil, as ações relativas à formação docente tem visado, prioritariamente prover as escolas de professores que apresentem qualificação mínima para ministrar as disciplinas sob sua responsabilidade e capacitá-los para a implantação das políticas educacionais.

A ênfase na formação dos professores nas políticas educativas contemporânea parece indicar uma relação determinista entre formação e desempenho docente, daí para a aprendizagem do aluno e a qualidade de ensino e daí então para o desenvolvimento do país a superação dos problemas nacionais de toda ordem. Com isso se abstrai todas as demais determinantes históricas e sociais desse processo. No entanto, tomamos aqui uma posição mais cautelosa, parafraseando Paulo Freire, de que se a formação docente não pode sozinha mudar a educação, essa mudança também não pode prescindir de uma formação plena para os professores

Referências

- Apple, M. W. (1997). *Conhecimento oficial: a educação democrática em uma era conservadora*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acessado em 12 fev.2014a.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acessado em 12 fev. 2014b.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespi-bid>. Acessado em 12 fev. 2014c
- Burbules, N. C. Torres, C. A. (Orgs) (2004). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Calvo, G.; Lara, D. B.; García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 47.
- Chapani, D. T. (2010). *Políticas públicas e história de vida: uma análise das políticas de formação de professores de Ciências na Bahia a partir da teoria social de Habermas*. Tese. UNESP, Bauru.
- Diaz, A. D.; Espinosa, C. I. (2001). El docente em las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajelos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Disponível em < <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>>. Acessado em 03 jul. 2006.
- Gatti, B.; Barretto, E. S.; André, M.; Afonso, E.D. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco.
- Moraes, R.C.C. (2004). Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? *Educação e Sociedade, Campinas*, 25 (87), 309-333. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 26 mai.2009.

- Shiroma, E. O.; Moraes, M. C. M.; Evangelista, O. (2002). *Política Educacional* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Sposito, M. P.; Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 16-38.
- Teodoro, A. N. D. (2003). Globalização e educação: políticas nacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Torres, C. A. (2002). The state, privatisation and educational policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education*, 38 (4), 365-385.