



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Scheibe, Leda

O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990

Educar em Revista, núm. 24, 2004, pp. 177-193

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017717010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990*

The professionalization of teachers as a project in the context of the educational reform introduced in the 1990's

Leda Scheibe**

RESUMO

Este artigo focaliza a reforma da formação inicial de professores da educação básica, em implementação pelo Estado brasileiro desde os anos de 1990. Os elementos centrais dessa reforma evidenciam que o processo de profissionalização toma por base conceitos e práticas que têm origem no campo do trabalho. A noção de competências ocupa lugar central e implementa uma nova lógica educativa, subordinando a esta o currículo e a organização das instituições de formação, objetivando construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas. O dispositivo legal mais recente – a Portaria nº. 1.403, de 9 de junho de 2003, que pretendeu instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, deu continuidade a esse processo de reforma referenciado em uma perspectiva técnico-instrumental, mas foi recentemente sustado pelo novo dirigente do Ministério de Educação, sob forte pressão do movimento dos educadores. As propostas pelas quais luta o movimento docente nas últimas décadas – formação de qualidade, incentivo às faculda-

* O texto vincula-se ao projeto de pesquisa “Profissão Professor de Educação Básica na Região da GEREI/Joaçaba/SC: Perfil dos professores”, coordenado por Leda Scheibe. Projeto de Demanda Induzida / Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação UNOESC - Joaçaba/SC.

** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – Unoesc. E-mail: Joaçaba.lscheibe@uol.com.br

des e centros de educação das universidades como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da autonomia e do desenvolvimento intelectual do docente, precisam ser recuperadas neste momento, para que se transformem em efetivas políticas públicas.

Palavras-chave: formação de professores, projeto de profissionalização, lógicas das competências.

ABSTRACT

This article focalizes the reformulation of the initial formation of elementary education teachers occurring in Brazil since the 1990's. The central elements in this reformulation shows that the process of professionalization is based on concepts and practices from the field of the work. The notion of competency becomes central in this new idea of education, where are also relevant the curriculum and the organization of the institutions of formation, aiming the construction of a new kind of teacher, with subjective skills according to those demanded for the contemporary capitalist societies. The most recent law, the governmental decree number 1403, from July 9, 2003, constituted the National System of Certification and Continuing Formation of Teachers. This decree extended the process of reformulation in a technical-instrumental perspective, but recently it has been brought to a halt by the new Ministry of Education, under strong pressure from the teachers' movement. The proposals defended by this movement during the last decades – formation with quality, incentive to universities and theirs centers of education as privileged spaces in the formation and intellectual development of teachers – need to be retaken now, in order to be transformed into effective public policies.

Key-words: formation of teachers, project of professionalization, logic of competences.

Em 2004, o processo que visa à “modernização” do quadro docente para a Educação Básica brasileira continua em andamento. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional aprovada em dezembro de 1996 e suas normatizações posteriores, produzidas no nível federal, tanto no Conselho Nacional de Educação (CNE) como no Ministério de Educação, criaram novos espaços institucionais para a formação dos docentes (os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores) e instituíram novas diretrizes para essa formação.

Os documentos e atos normativos que determinam o quadro oficial que pretende instalar uma nova lógica nessa formação são os que arrolamos a seguir:

- Resolução CNE/CP 02/97, de 26 / 6 / 97 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio;
- Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9.º, § 2.º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.394/96;
- Decreto 3.276, de 6/12/1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências;
- Decreto 3.554/00 – Dá nova redação ao § 2.º do art. 3.º do Decreto 3.276 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 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 21/2001, 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;
- Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Além dos documentos acima indicados, a Portaria nº. 1.403, de 9 de junho de 2003, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, numa concepção polêmica do então ministro Cristóvão Buarque. Essa Portaria está sendo sustada, segundo declarações do atual ministro da Educação, Tarso Genro (*Correio do Povo*, 31/5/2004), após forte pressão do movimento dos educadores, o qual, entre outras objeções, colo-

cou-se fortemente contrário à implantação pretendida que tinha por objetivo partir de um procedimento de avaliação individualizado – o Exame Nacional de Certificação de Professores.

Os documentos e atos normativos apontados, produzidos no processo em curso e que indicam o enfoque de formação para o novo século, estão sendo consolidados numa só resolução por Comissão especialmente nomeada pelo CNE, pela Portaria CNE/CP nº. 4, de 3 de julho de 2002. Essa nova resolução, ainda não consolidada e aprovada no momento em que este artigo está sendo escrito, propõe-se também a definir algumas questões operacionais e de transição até agora não determinadas.

Pretende-se focalizar neste trabalho o projeto de profissionalização docente da reforma educacional em curso, que pode ser visualizado tanto pela análise de alguns aspectos que tomam relevo nos documentos definidores da reforma, como pelas práticas e pela situação do campo educacional encontradas hoje no país.

A lógica presente no projeto de profissionalização docente

A sociedade brasileira vem sendo fortemente marcada pela existência e pelo confronto de dois grandes projetos de sociedade (COUTINHO, 1992; 2000). Com base na concepção “liberal-corporativa”, um desses projetos centra-se na redefinição das funções do Estado, que reduz o seu papel como ordenador do campo social e defende a livre expansão do mercado como única possibilidade de reversão da crise vivenciada pela sociedade. Propõe, de certa forma, uma “auto-organização” da sociedade, a partir da defesa de interesses corporativos, setoriais, particulares e solidários. O outro projeto, vinculado à visão “democrática de massas”, defende novas relações sociais, numa perspectiva universal de acesso aos direitos e aos bens socialmente produzidos. Propõe a difusão dos movimentos de base, do sindicalismo combativo e politizado e a existência de partidos políticos estruturados. Segundo o autor (2000, p. 100), esse projeto de sociedade pretende superar uma política de nível “econômico-corporativo” e atingir o nível “ético-político”.

No interior da disputa ideológica desses dois grandes projetos distintos de sociedade, na qual elaborou-se a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, é possível visualizar as diferentes concepções de educação que buscam con-

quistar a hegemonia no cenário brasileiro. A década de 80, particularmente, foi o período de maior confronto entre as posições assumidas por um e outro projeto. Já a década de 90 viveu um quadro de maior incorporação do projeto liberal-corporativo, influenciado pela crescente divisão internacional do trabalho e dos mercados mundiais presente na nova forma de organização do processo produtivo. Nessa década, desde o seu início, reforçou-se a idéia de que a “contemporaneidade” é o “progresso social”, justamente num quadro em que as formas de exploração do homem estavam sendo aprofundadas (FREITAS, 1995, p. 123).

Na tentativa de continuidade da organização social estabelecida, foi se “naturalizando” o viés economicista e produtivista que fundamenta as posições do neoliberalismo, num movimento que equaciona as contradições do capital ou as posterga. A reformulação política e econômica exigida traz também a necessidade de ajuste das políticas sociais, destacando-se aí a reforma da Educação Básica como forma de implementar a ordem desejada, por meio do perfil de um “novo” trabalhador. Compreende-se assim a emergência do professor como grande responsável pela construção da nova ordem que depende, acima de tudo, para a sua constituição, de uma escolarização adequada. A ênfase em dotar o trabalhador de uma base sólida de conhecimentos gerais, necessária para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos, está presente nos documentos oficiais reformadores da educação. Como nos alertam SHIROMA e CAMPOS (1997), pretende-se elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores e contribuir para o desenvolvimento de uma nova atitude frente às mudanças necessárias à melhoria do seu desempenho profissional.

No início da década de 1990, Luiz Carlos de FREITAS (1995, p. 127), ao considerar o aguçado interesse que então se evidenciava para com a preparação de um novo trabalhador, já apresentava como hipótese as seguintes consequências, que certamente adviriam das políticas educacionais em estruturação:

- a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram);
- c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;

- d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”;
- e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.

Tais expectativas realmente foram se concretizando. Estamos hoje diante de uma retomada do tecnicismo, sob novas bases. Os organismos de influência internacional como Cepal, Unesco, Banco Mundial, passaram a ser os grandes promotores do aumento da escolaridade básica como condição para a adoção das novas tecnologias. A formação de recursos humanos, ao lado do desenvolvimento de mecanismos favorecedores do acesso à geração de novos conhecimentos, adquiriu papel cada vez mais central, ao lado do incentivo ao fortalecimento da base empresarial, de uma economia internacional e da ampliação da infra-estrutura tecnológica.

Em conformidade com esses aspectos, a reforma de ensino em andamento na formação dos professores propõe-se a introduzir no cenário brasileiro uma nova compreensão do *ser professor*. Guiomar Namó de MELLO (2000), influente intelectual da área da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, explicitou claramente tal propósito ao declarar que:

(...) a educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica. Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são portanto aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa (MELLO, 2000, p. 8).

O Brasil, assim como outros países periféricos, sempre foi muito influenciado pelos movimentos e reformas dos países centrais. Na última década, no entanto, acentuou-se significativamente essa influência como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Passamos a presenciar um verdadeiro processo de recontextualização de discursos e de práticas provindos de outras realidades, em todos os setores das políticas, das teorizações e das ações educacionais. A ressignificação de teorias e práticas já experimentadas em outros lugares e em outras áreas passa a fazer parte do cotidiano. Dá-se, assim, a assimilação ao discurso educacional de termos tais como “currículo por competência”, “avaliação do desempenho”, “promoção por mérito dos professores”, “produtividade, eficiência e eficácia”, entre outros, que se tornaram recorrentes nas reformas em curso, fomentadas pelas ações das agências multilaterais e também pelos intercâmbios de idéias e concepções entre os mais diversos países (DIAS e LOPES, 2003, p. 158).

A atual reforma contém, portanto, um projeto de profissionalização para os professores com base na lógica das competências. Essa lógica está presente na reforma como um novo paradigma curricular, que objetiva propiciar formação docente que responda de forma eficaz aos requisitos da reforma da Educação Básica.

Em estudo realizado sobre os documentos oficiais que tratam das normatizações da formação inicial de professores da Educação Básica implementada pelo Estado brasileiro durante os anos 90, CAMPOS (2002) detectou, nesse sentido, quatro dimensões basilares nesses documentos: *a ressignificação da prática pedagógica*, que passa a ser caracterizada pela imprevisibilidade e fluxos descontínuos de acontecimentos; *a aquisição de competências*; *a avaliação das competências*; e *a certificação das competências*.

A busca de uma *ressignificação da prática pedagógica* encontra-se presente nos documentos por meio da representação da prática pedagógica como mutável, sempre complexa e imprevisível. A noção de imprevisibilidade do trabalho docente sempre existiu; o que é novo, alerta a autora, é que essa noção aparece agora como categoria definidora da própria prática. Essa ênfase tem implicações tais como a centralização da prática docente na mobilização de saberes não formais e na necessidade de uma improvisação constante. A forma de compreender a prática, tratada como um fluxo de eventos, valorizaria, sobretudo, aspectos subjetivos relacionados a capacidades gestonárias do professor (CAMPOS, 2002).

A *aquisição de competências*, ou seja, o desenvolvimento de competências como tarefa central da formação docente “encontra-se imiscuída nes-

ta mesma lógica do imprevisto” (CAMPOS, 2002, p. 166), que supervaloriza a dimensão subjetiva e dos percursos individualizados, constituindo-se fator importante para uma formação de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade. A base para a construção do referencial de competência é a análise dos elementos da prática profissional do professor. A partir desses elementos, são estabelecidas as competências gerais, as quais desdobram-se em competências específicas, que por sua vez podem ser desdobradas em comportamentos operacionais.

Avaliar competências, por sua vez, é processo inseparável de uma formação por meio da aquisição de competências, e também da sua *certificação*, pois competências só adquirem visibilidade mediante o seu desempenho. Explica-se a ênfase na *certificação de competências* dos professores colocada pelos documentos, como meio de verificação do desempenho em serviço. Assistimos assim à emergência de uma nova institucionalidade, em substituição aos diplomas, que deixam de ser a prerrogativa que garante o ingresso no Magistério. Os diplomas perdem o seu valor vitalício e deixam de ser a referência para a permanência e mobilidade na função do magistério.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), aprovadas com base no Parecer do CNE/CP 009/2001, incorporaram grande parte de uma proposta inicial formulada por uma comissão oficial de colaboradores/assessores do Ministério da Educação, responsável também pela formulação dada às Diretrizes Curriculares para os diversos níveis de ensino. Além da noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação profissional dos educadores, em lugar dos saberes docentes, essas diretrizes estabeleceram ainda outras determinações polêmicas para a formação dos profissionais da educação, tais como:

- o esvaziamento gradativo do curso de Pedagogia das suas atuais funções. Os preceitos legais atualmente estabelecidos, embora contraditórios, indicam para este curso de Pedagogia a condição de um Bacharelado Profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino (LDB/96, Art. 64). Depois de muitos embates ocorridos durante a formulação das normas complementares à LDB, a atribuição da formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental ficou assegurada também para o curso de Pedagogia, mas apenas para aqueles que se situam em instituições universitárias (Parecer CNE-CES 133/2001). Esse é um

percalço que deriva da decisão já colocada pela LDB/96, depois reforçada por outras regulamentações, que optou pelo modelo dos Institutos Superiores de Educação, em contraposição ao modelo das Faculdades de Educação, onde a formação desses profissionais é vista de forma mais acadêmica, mediada pelas possibilidades de maiores interfaces na formação¹;

- aprofundamento da separação, na formação, dos bacharéis e licenciados. Dado o modelo institucional que passa a ser privilegiado para a formação dos professores, o dos Institutos Superiores de Educação, desvincula-se institucionalmente a formação dos bacharéis e dos licenciados, cuja maior integração é desejável para uma preparação mais qualitativa;
- aligeiramento da duração do curso e da sua carga-horária. Há, dessa forma, um comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional, que precisa ser acompanhada de possibilidades de aprofundamentos na realização do curso, de escolhas curriculares, bem como de tempo para realizar exercícios de pesquisa, leituras e participação em eventos, entre outras atividades. A carga horária deve assegurar a realização das atividades acima especificadas, bem como da elaboração de um trabalho final de curso. É desejável que a duração mínima de um curso de licenciatura seja de 4 anos, e não de apenas 3 anos, como a legislação permite, para que se possa contemplar de forma mais aprofundada tanto a carga teórica necessária para a formação, como o desenvolvimento das práticas que aproximam o estudante da realidade social e profissional.²

¹ A proposta de diretrizes apresentada pela CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia/SESU/MEC – defende para esse curso, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, uma graduação plena na área, que não se realiza concretamente sem que seja considerada a sua dimensão intrínseca, que é a da docência. A tese defendida por essa proposta procura garantir a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e, consequentemente, para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para o curso de Pedagogia, dicotomizar, na formação, carreiras diferenciadas conforme a categorização – Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.

² Há, nesse sentido, modalidades de prática que são complementares e necessárias para a formação do profissional da educação, quais sejam: a prática como instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino e a prática como instrumento de iniciação profissional.

O sistema nacional de certificação docente e formação continuada de professores

A instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (Portaria nº. 1.403, de 9 de junho de 2003) que, entre outras medidas, criou o Exame Nacional de Certificação de Professores, pretendeu dar continuidade ao processo de reforma, iniciado no cenário da formação do professor brasileiro com o advento da LDB/96. O teor da Portaria nº. 1.403 já estava anunciado na Resolução 01/2002, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação.

A publicação da Portaria, no entanto, por ser considerada passo decisivo na direção do desenvolvimento de capacidades subjetivas demandadas pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas, mobilizou a comunidade acadêmica por meio das suas associações e sindicatos. Após a tentativa de colocar em prática os preceitos da Portaria, iniciando o processo por meio do Exame Nacional de Certificação de Professores, houve a troca do ministro da Educação, e o novo responsável pela pasta, Tarso Genro (maio de 2004), sustou a sua implantação.

A referida Portaria pretendia articular as seguintes determinações:

- I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, para promover parâmetros de formação e mérito profissionais. Esse exame deveria conferir a seus aprovados o Certificado Nacional de Proficiência Docente, com validade de cinco anos. Os concluintes dos cursos de licenciatura obrigatoriamente prestariam esse exame, que assumiria o lugar do atual Exame Nacional de Cursos, o “Provão”. Seria voluntário para os concluintes do Curso Normal em nível médio e para os professores já em exercício;
- II - programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, envolvendo apoio às instituições universitárias, selecionadas mediante edital público para promover ações neste sentido, e Bolsa Federal de Incentivo à Formação Docente, destinada aos professores certificados (aprovados no Exame);
- III - definição de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, a ser constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. Deverá ser integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino instaladas em instituições universitárias.

A Portaria em análise estabelece também que seria conferido aos aprovados no Exame Nacional de Certificação de Professores o “Certificado Nacional de Proficiência Docente” nas seguintes áreas: Educação Infantil; Educação Fundamental: anos iniciais; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Línguas Estrangeiras; Educação Física; Artes; Gestão. Tal certificado, no entanto, não deveria constituir-se em prova de licença para o exercício de função docente.

A Portaria nº. 1.403 foi acoplada ao Programa “Toda Criança Aprendendo”, que deveria orientar as ações do MEC e da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) no campo da Valorização e Formação de Professores. Representou, no entanto, forte continuidade em relação às políticas que vinham sendo desenvolvidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, tanto pela forma como foi produzida, sem discussão mais ampla com a área, como pelo seu *conteúdo*. Este vem recebendo sérias críticas nas discussões organizadas pelas diversas entidades educacionais, tais como Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), Forumdir (Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras), e o Coned (Congresso Nacional de Educação).

As críticas apresentadas pelas entidades dizem respeito a diversos aspectos problemáticos constantes nas definições da Portaria, além do despropósito da sua característica principal, qual seja a de iniciar o Sistema por meio de um Exame Nacional não obrigatório aos professores em exercício, mas com o aceno de uma bolsa para quem fosse aprovado no mesmo. Insere-se numa medida de desempenho docente meritocrática, que facilmente gera um clima de individualização e de competitividade entre os professores. A certificação de competências também poderia se constituir em mecanismo de validação de experiências práticas variadas, adquiridas não necessariamente em instituições de ensino, abrindo um leque de opções nada desejável para um processo de profissionalização da docência.

A Portaria já citada refere-se também a uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, a ser integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade, instalados em instituições universitárias brasileiras. Essas instituições seriam selecionadas por meio de edital público e apoiadas pelo MEC por meio de convênios com as instituições universitárias em que se encontrem instaladas. Está previsto que o MEC apoiará ao menos dois centros de pesquisa e desenvolvimento em cada área de certificação dos profissionais da educação. A

criação desses Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação poderá significar, na atual conjuntura, sobretudo prioridade à educação a distância na formação de professores, e instalação de um mercado público para materiais didáticos e sistemas de ensino a distância. A ênfase que se destaca na Portaria e em outros documentos do MEC nos “novos meios de formação” indica significativamente a prioridade que já vem se manifestando para as propostas de educação a distância e de produção de material didático.

O panorama e as necessidades educacionais do país

A década de 90 viveu um quadro de reformulação política e econômica da sociedade e, conseqüentemente, de ajuste das políticas sociais à reformulação em curso. Nesse contexto, destacou-se a redução do papel do Estado, por um lado; por outro, a ampliação do seu papel controlador e regulador dos sistemas sociais. Configurou-se um Estado cada vez mais retraído e descomprometido quanto ao financiamento de políticas públicas de interesse majoritário da sociedade (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003; SHIROMA et al., 2000; SCHEIBE; BAZZO, 2001).

O conjunto de reformas implantadas no país na área educacional, mesmo que sob forte exigência social de transformação, deixou-se monitorar muito mais pelas metas modernizadoras exigidas pelos acordos internacionais de que o Brasil é signatário, do que pelas necessidades coletivas apontadas pelos movimentos dos educadores. Encaminhou a formação de outro ordenamento educacional para a formação do cidadão trabalhador de um “novo tipo” (KUENZER, 2000), no qual concebe-se a educação como instrumento estratégico para o desenvolvimento do individualismo, da competitividade, da produtividade e do “empreendedorismo”, concepções e práticas típicas do campo do trabalho capitalista impingidas como valores naturais no campo da educação.

Nessa direção política, estão presentes interesses que pressionam para que a produção de conhecimento científico, cultural, artístico e sua socialização via educação e ensino transformem-se em lucrativo mercado, de âmbito mundial, e de preferência livre de controle de natureza legal, política ou fiscal. Veja-se a comercialização, em nível nacional e internacional, presente hoje na Educação Superior, no âmbito da qual devem ser majoritariamente formados os profissionais da educação.

Passados quase oito anos desde a promulgação da nova lei educacional e das reformas já implementadas, os problemas nos diversos níveis e modalidades de ensino continuam a preocupar seriamente os educadores que pretendem uma educação democrática inserida num processo de transformação social. Estes não visualizam nas diretrizes predominantes das normatizações e das efetivas ações implementadas pelo Estado na área, aquilo que é necessário para a transformação desejada. A tendência, sobretudo mercadológica, presente nas idéias e na prática reformista parece encaminhar para a permanência de uma estrutura de poder que não favorece a socialização da cultura, do conhecimento e da técnica.

Na *Educação Infantil*, primeira etapa da *Educação Básica*, constata-se que é preciso ainda implementar uma política de expansão que assegure a universalização do atendimento à demanda de pré-escola (4 a 6 anos) e o aumento de vagas em creches (0 a 3 anos), acompanhando o crescimento populacional e suprimindo, gradativamente, um déficit acumulado. Sem recursos adicionais para tal política, não se suprirá essa necessidade, que envolve a regulamentação das creches e pré-escolas, a profissionalização dos seus funcionários e a efetiva formação docente para essa etapa da educação.

Já no *Ensino Fundamental* é imperiosa a necessidade de garantir o atendimento total da demanda e de corrigir o desequilíbrio gerado por repetências sucessivas. Faltam recursos financeiros e materiais necessários à execução do projeto político-pedagógico das escolas públicas, contratação de professores e funcionários em número suficiente e com formação adequada, além de condições dignas de trabalho e remuneração.

No *Ensino Médio*, hoje caracterizado pela ampla penetração do ensino privado, espera-se ainda a implementação de uma política de expansão da rede pública, que atenda com qualidade à demanda reprimida, ampliando vagas especialmente nos cursos noturnos, regulares e supletivos, e dotando as escolas de recursos didático-pedagógicos, bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática.

Na *Educação Superior*, na qual ocorre desenfreada privatização do espaço público e ampliação do privado, agrava-se a situação pela conformidade das políticas com uma concepção de educação como mercadoria e serviço. A baixa qualidade dos cursos advinda da redução dos currículos e o preocupante aligeiramento dos cursos de graduação é uma das graves conseqüências que já podem ser detectadas, com repercussões sérias; o mesmo ocorre na Pós-Graduação, em que houve significativa diminuição de prazos para a sua conclusão. A dependência cada vez maior da pesquisa ao mercado também precisa ser denunciada, assim como o sentido que vem sendo dado à autonomia

universitária, ressignificada e entendida como liberdade para captar recursos financeiros nos setores privados ou públicos. Cabe assinalar ainda a ênfase na educação a distância, sobretudo para a certificação de professores.

Em relação às diferentes *modalidades de ensino* – Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e de Afro-Descendentes, que demandam políticas públicas de expansão e de inclusão no ensino regular, percebe-se ainda a necessidade premente de que sejam de fato atendidas, garantindo para isso sobretudo profissionais preparados e toda a infra-estrutura material necessária, com recursos públicos. A Educação Profissional, por exemplo, carece de articulação com a educação regular, em seus níveis Fundamental (no caso de EJA e Especial), Médio (várias modalidades) e Superior, para superar as propostas de flexibilização de caráter dualista.

Outras questões poderiam ainda ser apontadas como a *reforma universitária* em andamento. Terá essa reforma a possibilidade de, na atual conjuntura, assegurar a autonomia e o financiamento adequado às universidades públicas, para que estas cumpram seu papel essencial de desenvolvimento da ciência, da cultura, das artes, da tecnologia? A questão do *financiamento*, fundamental para garantir o atendimento dos direitos sociais, entre eles o da educação, traz vários aspectos polêmicos. Podemos citar os “*fundos*” criados, ou ainda em cogitação – Fundef (Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), Fies (Financiamento Estudantil), – entre outros, os quais relativizam a responsabilidade do Estado em seu dever para com a educação, podendo ocultar ou deslocar, e assim desvirtuar, os recursos previstos constitucionalmente para a educação. Embora ainda insuficiente, a manutenção constitucional da vinculação de recursos tem sido uma maneira histórica de tentar garantir verbas mínimas para viabilizar uma educação de qualidade em todo o país, superando assim, progressivamente, os desequilíbrios regionais.

Numa tal conjuntura cabe o esforço e a vontade política das lideranças governamentais para constituir um *Sistema Nacional de Educação* com a finalidade de articular as necessidades coletivas de educação, bem como de um *Fórum Nacional de Educação* deliberativo, e de um *Conselho Nacional de Educação* representativo e democrático, como indicado em recente documento ainda em processo de discussão, que apresenta as conclusões de mais um Coned (5.º Congresso Nacional de Educação / CARTA DO 5.º CONED / Recife/PE, 5 de maio de 2004 / *DOCUMENTO NÃO CONSENSUADO*).

Para concluir

Preocupa-nos, hoje, quando se trata do tema da formação inicial dos docentes, o aligeiramento, a fragmentação e a superficialidade dessa formação. Agem, nesse sentido, o favorecimento de cursos privados e a privatização de cursos em instituições públicas; o reordenamento institucional e a criação de novos espaços de formação para o magistério dos diferentes níveis e modalidades de ensino como os Institutos Superiores de Educação (ISE) e a rápida adaptação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) para essa formação; as limitações (quantitativas e qualitativas) à capacitação e profissionalização do pessoal de áreas técnica, administrativa e de apoio; a ênfase na formação a distância, entre outros, são aspectos que precisam ser analisados e revistos no seu significado para uma formação com real qualidade acadêmica e social.

A ênfase na formação de professores por processos de formação a distância tem banalizado a formação e desconsiderado sua incompatibilidade com o trabalho docente, atividade interacional na sua essência, o que deveria levar a privilegiar o ensino presencial. Implantada com vistas à diminuição de custos e à expansão “democrática” do acesso aos programas de formação, tem recrudescido todo tipo de mercantilização da educação, via compra e venda de pacotes prontos, sejam eles nacionais ou importados.

As propostas pelas quais luta o movimento docente nas últimas décadas – formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da autonomia e do desenvolvimento intelectual do docente –, precisam ser recuperadas neste momento, para que se transformem em políticas públicas. A discussão dessas propostas e o encaminhamento das sugestões de modificação de forma organizada, por meio de nossas entidades e associações acadêmicas e científicas, são compromissos urgentes para este movimento.

A valorização dos professores supõe também formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas no interior de um plano de carreira. Assim, no plano das condições de remuneração do trabalho docente, a intenção do atual ministro Tarso Genro, de propor ao Congresso Nacional o estabelecimento anual de um piso salarial nacional do professor, deve ser considerada como uma estratégia positiva. É importante no atual contexto político que o Estado tenha abertura para a revisão das políticas já implementadas, para que se estabeleça a diferença que caracteriza uma nova forma de relaci-

onamento com os sistemas de ensino, com as unidades escolares e com os próprios professores. A avaliação da formação de professores pode ser parte de um processo democrático no qual os próprios envolvidos no trabalho docente atuem como parceiros e interlocutores.

A profissionalização docente encontra-se no centro das expectativas tanto dos professores, como das esferas administrativas e das esferas representativas. Mas essa passagem desejada, de uma identidade vocacional para uma identidade profissional dos professores, que tem sido uma busca conjunta do campo educacional, principalmente por meio das associações do pessoal da educação (COSTA, 1995), é, ao mesmo tempo, uma estratégia política em torno de um certo ideal de educação, construído a partir da crítica do modelo educativo vigente. Nesse sentido, a profissionalização não apenas transformou-se num signo da competência pedagógica, mas também no seu papel de agente de transformação das estruturas de dominação (VALLE, 2003).

O modelo que vem sendo formulado pelo Estado hoje para a educação, e que está na base do que se propõe para a transformação da profissionalização docente, no entanto, não conduz ao projeto educacional crítico desejado.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990* – desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis, 2002. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Democracia e socialismo*: questões de princípio e contexto brasileiro. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

_____. *Contra a corrente*: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 24, n. 85, dez. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 24, n. 82, abr. 2003.

Kuenzer, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, G. N. *Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica*. Brasília, mar. 2000. Mimeog.

PÉREZ-GÓMES, A. I. *A cultura escolar na sociedade liberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PROVÃO do magistério é extinto. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 31 maio 2004.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análises e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais*. Poços de Caldas: Anped, 2003. 1 CD-ROM.

_____; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, maio 2001.

SHIROMA, E. et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 18, n. 61, p. 13-35, 1997.

VALLE, I. R. *A era da profissionalização*. Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

Texto recebido em 07 jul. 2004

Texto aprovado em 11 out.2004