

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DESAFIOS ATUAIS**

Public policies for the teacher education: current challenges

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho ¹
SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira ²

RESUMO

Neste artigo procuramos analisar a atual política educacional brasileira para formação de professores, assim como aspectos da história da formação dos professores, das principais legislações vigentes e dos desafios atuais, como a educação a distância, a Nova Capes e o PIBID.

Palavras-chave: Formação de Professores; Políticas Públicas Educacionais; Desafios atuais.

ABSTRACT

In this paper we seek analyse the actual Brazilian educational politics for teacher formation; as well as aspects of the history of teacher formation, major legislations and the current challenges, how distance education, new Capes and PIBID.

Keywords: Teacher formation; Public politics Educational; Current Challenges.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.
E-mail: fercout@hotmail.com.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.
E-mail: hormindo@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Neste artigo procuramos analisar a atual política educacional brasileira para formação de professores, assim como aspectos da história da formação dos professores, das principais legislações vigentes e dos desafios atuais, como a educação a distância, a Nova Capes e o PIBID.

Desse modo, foram tratados aspectos referentes à reforma da política educacional brasileira, tendo em vista a luta dos professores na década de 1980; a disputa política que marcou a promulgação da Lei 9.394/96 e suas resoluções subsequentes - Resolução CP 04/1997, Parecer CP 115/1999, Decreto 3.276/1999, os Referenciais Curriculares Nacionais para a formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002) -; assim como os debates internacionais que determinaram ações a serem promovidas pela educação brasileira. De modo a responder às seguintes questões: Qual é o perfil de professor que se pretende formar? O que mudou na formação dos educadores nos últimos anos?

HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O histórico das políticas públicas de formação de professores no Brasil foi marcado por lutas dos profissionais da educação, sobretudo na década de 1980, esclarece Freitas (2002). Os objetivos das lutas e das reivindicações na época eram a de reformular os cursos de formação, que respondiam a uma demanda do pensamento tecnicista vigorado durante os anos de 1960 e 1970, além de fortalecer a categoria profissional, na busca de melhores condições de trabalho, de conquistar uma valorização social e econômica e de elaborar um plano de carreira.

Na década 1970, a formação de professores correspondia ao modelo de racionalidade técnica, em que nos três primeiros anos da formação centravam-se no conteúdo e no último ano, nas disciplinas pedagógicas (3+1), de acordo com Pereira (1999).

A formação nesses moldes era um dos motivos pelos quais os profissionais da educação lutavam contra. Pois os professores necessitavam de uma formação “de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, como desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139) e, assim, se constituir como profissionais da educação, em oposição ao que o discurso oficial acreditava oferecer, uma formação dos recursos humanos para a educação.

No contexto brasileiro, as discussões e os debates promovidos e assistidos por várias instâncias governamentais e entidades organizadas, como ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, visavam à reformulação das diretrizes que guiavam a educação, em referência à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/1961 – e às reformas subsequentes.

Contudo, por vezes, essa luta ficou enfraquecida devido ao desequilíbrio de forças políticas, onde, por um lado, havia disputa de interesses de âmbitos

municipais, estaduais e federais e, por outro lado, determinações externas, regidas pelos organismos multilaterais.

A Lei 4.024/61, no que tange à formação de professores, organizava a formação em três dimensões: o Ensino Normal era a etapa de formação de professores e especialistas para atuar no nível primário; as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras formavam os professores para o ensino médio; e os Institutos de Educação eram os responsáveis pela formação dos professores atuantes no ensino normal.

A Lei 5.540/68 atendeu às demandas de setores ligados ao militarismo, vinculou as universidades ao mercado e reforçou a burocracia e a centralização do poder estrutural das universidades, ao contrário dos desejos almejados por estudantes e professores universitários naquele momento. Nas palavras de Cunha (1983), os desejos da comunidade acadêmica, na compreensão da reforma universitária, visavam à democratização do ensino superior, à modernização do ensino e à liberdade política.

Anos depois, a Lei 5.692/71 substituiu dispositivos da primeira LDB brasileira, registrou sugestões do acordo Mec-Usaid, tendo como pilar o desenvolvimento, a segurança e a comunidade, e reformou o ensino primário e médio, que, a partir desta data, passaram a ser denominados ensino de primeiro e segundo grau, respectivamente. Ricci (2007) explica que a Lei 5.692/71 caracterizou-se pela ênfase na formação profissional, em que se buscava uma rápida profissionalização dos trabalhadores e a privatização do ensino.

Outro ordenamento jurídico – Lei 7.044/82 – alterou a legislação de 1971, referente ao nível de formação que deveria ser cursado para exercer o magistério nos 1º e 2º graus. A partir dessa lei, elucida Gatti (1997), os professores de 1ª a 4ª série deveriam ter no mínimo a habilitação de 2º grau, os professores de 1ª a 8ª série deveriam cursar licenciatura de curta duração, enquanto para ser professor do 2º grau era preciso ter completado licenciatura plena.

No ano de 1986, a Indicação n.8/86 propôs a extinção das licenciaturas curtas, com o objetivo de aperfeiçoar a formação docente. Mas, de fato, as licenciaturas nesse modelo só foram extintas após a Lei 9.394/96, segundo Gatti (1997). No mesmo ano, a comunidade acadêmica e científica se reuniu durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto na cidade de Goiânia, e redigiram, conforme Ricci (2007), a “Carta de Goiânia”, quando foram elaboradas propostas para o capítulo referente à educação na constituição brasileira. Assim, o autor informa que “ganhava corpo o movimento para elaboração de novas diretrizes e bases para a educação nacional” (RICCI, 2007, p. 163).

Ao mencionar as reformas educacionais ocorridas no Brasil, é preciso reconhecer que, além do debate político no congresso nacional, conforme esclarecem Severino (2003), Lobo e Didonet (2003), houve excessivos ordenamentos dos organismos multilaterais, cujas sugestões foram consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

A nova legislação educacional brasileira, aprovada em dezembro de 1996 (Lei 9.394), foi resultado do jogo de forças e de interesses em conflito,

conforme mencionado. Desse modo, frente aos debates de parte dos intelectuais, das organizações dos profissionais e de reuniões internacionais, a legislação da educação brasileira foi reformada. Nesses termos, a promulgação da LDB atendeu, de certo modo, às reivindicações solicitadas por professores, mas que, sobretudo, respondeu aos interesses governamentais, que buscavam acatar as recomendações dos organismos multilaterais.

A última década do século XX foi marcada por eventos internacionais que tiveram, em sua origem, definições organizadas por um conjunto de instituições internacionais, como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), cujas finalidades estavam voltadas ao crescimento econômico.

Durante a década de 1990, a economia internacional caracterizava-se por promover uma lógica de mercado nas relações sociais, da flexibilização e precarização do emprego. Tais características foram traduzidas nas reformas educativas ao propor o desenvolvimento de competências e habilidades, o monitoramento de resultados e a promoção da autonomia das escolas, como destacam Rodriguez e Vargas (2008) e Oliveira (2003).

Com vistas a esses preceitos, no ano de 1990 ocorreu a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jontiem, sendo um marco das reformas educacionais elaboradas nos anos seguintes, em nível mundial. Nessa ocasião, de acordo com Mazzeu (2009), os países periféricos foram orientados a aumentar a taxa de escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos. Além disso, esclarecem Rodriguez e Vargas (2008) e Oliveira (2003), o encontro orientou os países a promoverem uma educação que garantisse maior equidade social, tendo em perspectiva, a educação básica e as questões docentes.

Outra importante reunião aconteceu em 2000, em Dakar, com o objetivo de avaliar os cumprimentos das metas e iniciativas da reunião realizada dez anos antes na Tailândia, e formular novas estratégias para a melhoria da qualidade da educação e do acesso a todos, enquanto direito. Rodriguez e Vargas (2008), em um trabalho analítico das reuniões ocorridas durante os anos de 1966 a 2002, informam que, durante reunião de Dakar, as novas determinações estabelecidas estavam centradas na elevação da qualidade profissional, visando à melhoria da condição social, do ânimo e, ademais, da competência do profissional.

Verifica-se, desse modo, que as reformas educacionais do final do século XX provocaram debates, análises e formulação de estudos que buscaram esclarecer e compreender a dimensão das mudanças na educação (que pelo visto foram muitas!).

Assim, aumentar a taxa de escolaridade, reduzir o índice de analfabetismo, formar professores em nível superior (e de baixo custo!) se tornaram prioridades durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Período em que foram acatadas as discussões de parte dos intelectuais

brasileiros e, sobretudo, as exigências da conferência de Jontiem e dos organismos internacionais de financiamento da educação.

A promulgação da Lei 9.394/96 foi alvo de críticas e de análises de vários educadores, que pretendiam compreender seus significados e suas alterações para a educação brasileira. Dentre as críticas à LDB, destacam-se as de Severino (2003) e de Saviani (1996). Nas palavras do primeiro autor, a legislação não é inovadora, retoma princípios do neoliberalismo, o caráter ideológico não corresponde às reais necessidades, comprometida com a dicotomia público/privado, exigências exclusivas para o ensino público, o repasse de verbas é ambíguo, não consegue sustentar o princípio da gestão democrática, forte tendência centralizadora, a lei não decorre de um compromisso político mais amplo e profundo da sociedade, faz um discurso universal, mas garante apenas uma prática particularizada. Enquanto Saviani (1996) acredita que a LDB limitou-se ao ensino escolarizado, não corresponde a uma tomada de consciência dos problemas da educação nacional, não é fruto de um conhecimento da realidade nacional, não há uma teoria educacional norteadora. No que se refere à formação dos professores, Cury (2003) afirma que essa legislação não resolveu as questões relativas à formação desses profissionais.

Acredita-se que a LDB avançou ao compreender a diversidade atendida pela educação e, também, ao destacar a democratização das escolas. Porém, no que diz respeito à formação de professores, compreende-a de forma aligeirada, de desvalorização da formação inicial e de alteração da função dos professores, conformando com perspectivas mercadológicas.

As metas a serem alcançadas pela educação afeiçoavam-se às alterações políticas e econômicas vivenciadas mundialmente, às novas formas de organização e de gestão do trabalho. Desse modo, o currículo nacional foi remodelado em todos os seus níveis, desde a educação infantil à educação superior, conforme as deliberações da LDB - que propõe como eixo articulador a avaliação e a flexibilidade curricular, atendendo à perspectiva das mudanças citadas.

Nesse sentido, os estudos de Oliveira (2003), Maués (2003), Mazzeu (2009), Ricci (2007) e outros pesquisadores relacionam as mudanças do mundo do trabalho e da reorganização política com as modificações ocorridas nas reformas educativas. Conforme afirma Oliveira (2003, p. 22),

[...] nessas reformas é possível observar um esforço à educação formal, sinônimo de educação geral e escolarização, em consonância com as exigências dos novos modelos de organização e gestão do trabalho que apontam para a formação mais sólida e geral dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos.

Brzezinski (2006) também acredita que a proposta de modificação do sistema educacional brasileiro, desde a concepção das práticas pedagógicas até a formação de professores, satisfaz as urgências do mercado internacional.

No que tange à formação de professores, Mazzeu (2009) afirma que

a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma de Estado no plano institucional e econômico-administrativo [...] como uma adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista e novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital (MAZZEU, 2009, p. 2)

Igualmente, Camargo e Maués (2008) concordam que a formação dos professores passou a ser o alvo das políticas educacionais, sendo uma forma de materializar as diferentes concepções de educação, respondendo às novas políticas do Estado brasileiro. Na concepção dessas autoras, “as reformas que estão sendo realizadas podem ser analisadas como formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção” (CAMARGO; MAUÉS, 2008, p. 219).

As mudanças do mundo do trabalho e da reorganização política se relacionam com as alterações na educação, tendo como justificativa a sua condição de fenômeno social, conforme Maués (2003) e Kuenzer (1998). Em outras palavras, essas autoras compreendem a educação como fenômeno social e, desse modo, acreditam que ela não está isenta das alterações realizadas em outros âmbitos sociais. No caso atual, a educação está embebida de perspectivas neoliberais, mas em outros momentos a educação correspondia à conjuntura vigente.

Maués (2003) esclarece que a educação, enquanto fenômeno social, não estaria isenta da atual configuração social e econômica, que nesse caso estava marcada pelas exigências dos organismos multilaterais, que visavam atender aos processos de mundialização/globalização.

Em perspectiva semelhante, Kuenzer (1998) afirma que para cada etapa do desenvolvimento econômico existe um projeto educacional. De acordo com a autora, as últimas demandas da educação, sobretudo no que se refere à formação de professores, estavam relacionadas com as últimas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, desse modo, tiveram os seus projetos educacionais modificados:

As demandas de formação de professores respondem à configuração que se origina nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configuração oriunda das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de uma determinada correlação de forças. [...] cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas sociais e produtivos com base na concepção dominante (KUENZER, 1998, p. 116).

Nesse sentido, compreende-se que um novo perfil de professor tem sido requerido, uma vez que há uma nova educação se constituindo para atender às atuais determinações mercadológicas. De acordo com Kuenzer (1998), esse “novo” professor deve ser capaz de compreender as transformações históricas ocorridas e suas relações para a vida social e produtiva, transformando em saber escolar. Essas exigências, voltadas para a concepção produtiva, foram transpostas para as políticas educacionais, especialmente no Parecer CNE/CP 9/2001 e na Resolução CNE/CP 1/2002, que “desenharam” o perfil do professor atuante no século XXI.

A formação dos professores se adequa às necessidades mercadológicas, na medida em que a preocupação na formação desses profissionais, “ao invés de formar sujeitos capazes de construir projetos de emancipação, deve fornecer mercados de indivíduos conforme as regras, ou seja, desempenhar um papel que o sistema produtivo impõe” (SUDBRAK, 2004, s/p).

De acordo com Mazzeu (2009), esse sistema produtivo, conjecturado ao Banco Mundial, recomenda, no quesito formação de professores, que a

formação inicial desse profissional seja realizada em menor tempo, em nível superior, e centrada em aspectos pedagógicos. Recomenda, ainda, uma formação de baixo custo e a utilização da educação a distância, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Em outras palavras, é preciso formar grandes quantidades de professores e a qualidade não é prioridade. Tais indicações causaram muitas discussões nos últimos anos, sobretudo no que se refere ao *locus* e aos moldes em que essa formação deve acontecer.

Essas recomendações foram consubstanciadas fundamentalmente em dois documentos legais: a LDB/96, na qual se destacam os artigos de 61 a 67, contidos no título VI, referente à formação dos profissionais da educação; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002), que destacam a formação dos professores por competências. Segundo Mazzeu (2009, p. 6), o discurso reformador “propõe o modelo da profissionalização pautado pela formação flexível e pela competência”.

A proposta dos itens mencionados era a de elencar políticas para formação de professores visando, sobretudo, à adequação dessa formação aos modos de produção. Dessa maneira, foram incorporados jargões do âmbito administrativo-econômico à redação das propostas, como, por exemplo, competência e flexibilidade, além de reconhecer a importância de itens como a colaboração e o trabalho em equipe, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, o trato da diversidade, dentre outros, presentes nos discursos empresariais. Nessa perspectiva, flexibilidade e competência tornaram-se palavras de ordem dos discursos atuais. Essas são características de qualificação requeridas, do novo trabalhador, pelo atual modelo de produção, seja ele operário ou docente.

Aliás, a noção de competência é o eixo norteador do Parecer e da Resolução referidos, para a orientação da política e dos currículos para a formação dos professores. Nessas Diretrizes o termo “competência” é entendido como a “modalidade estrutural da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2001). Engloba, desse modo, o envolvimento de saberes profissionais, dos saberes científicos/acadêmicos, dos saberes escolares a serem ensinados e dos saberes didáticos.

Estudiosos da área educacional identificaram esse eixo em suas análises. Gatti e Barreto (2009), por exemplo, em um estudo realizado em diversos estados brasileiros, informam que os princípios norteadores da formação docente perpassam pela formação de *competências*, pela coerência entre prática e pesquisa e pelo foco no ensino e na aprendizagem. Em outra perspectiva, cujo enfoque nas competências foi objeto de um estudo minucioso realizado por Pereira (2008), questionou-se, contundentemente, o Parecer CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002, destacando os aspectos das competências na formação dos professores, que é segundo a autora uma adaptação dos sujeitos às exigências do capital:

De modo a aproximar a escola e o mundo do trabalho, a legislação valoriza os conhecimentos teóricos para serem transformados em ações, indicando que a qualidade tem tido sua base de sustentação na noção de competência. Coerentes com as exigências da formação colocadas para a educação básica, inscrevem-se as

políticas de formação de professores para esse nível de ensino, de modo a formar o pessoal adequado aos novos modos de produção (PEREIRA, 2008, p. 108).

Nesse sentido, em seu estudo são abordadas as implicações do mundo da produção na formação de professores para a educação básica, sustentadas pela competência.

Reitera-se que a reforma educacional, ocorrida na última década do século XX, propôs modificar o sistema brasileiro de educação iniciado pela concepção das práticas pedagógicas e, decorrentemente, chegando à formação de professores, de modo a satisfazer as urgências da economia.

Outro ponto em destaque nas políticas educacionais, a partir das mudanças sociais dos últimos anos, refere-se ao uso e à disponibilização de recursos tecnológicos na formação dos professores, fundamentalmente, os recursos da informação e da comunicação. O uso das tecnologias na formação de professores, na educação presencial, foi ressaltado na Resolução 1/2002, nos artigos 2º e 7º:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre os quais o preparo para:

I. O ensino visando à aprendizagem do aluno; II. O acolhimento e o trato da diversidade; III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV. O aprimoramento em práticas investigativas; V. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoios inovadores; VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, grifos nossos).

No contexto das transformações sociais, as TIC têm sido apontadas como um dos elementos provocadores de mudanças das relações sociais, das formas de comunicar, das linguagens, da forma de produzir e consumir. Assim, entende-se que esses recursos não são neutros e não estão descontextualizados do seu tempo, ou seja, de acordo com Oder Santos (2001), são a materialização das relações sociais. Conhecendo as potencialidades das tecnologias informacionais, as políticas educacionais tentaram adequar o uso desses recursos à educação, como uma alternativa de atingir as metas propostas pelas agências financiadoras da educação.

Santos (2009) afirma que as políticas têm em comum o fato de apontarem a necessidade do uso das TIC na educação. De acordo com a autora, “o sistema educacional é considerado o *locus* ideal para preparar o indivíduo para a gestão social do conhecimento em uma sociedade digital, em vista dos novos padrões de produtividade e competitividade” (SANTOS, 2009, p. 4). Desse modo, verifica-se a exigência por parte das políticas públicas, a necessidade dos professores adquirirem conhecimento e domínio das tecnologias, como uma das competências a ser adquirida na atualidade.

Nota-se na Resolução 1/2002 a necessidade da aprendizagem das tecnologias da informação e da comunicação, contudo, não são delimitados parâmetros para esse ensino, tanto na educação básica quanto na educação superior. Dessa forma, podem ser realizados desde o uso instrumental dos equipamentos (com “aulas de informática”) até o uso dos recursos vinculados à perspectiva construtivista (com “aulas pela informática”). Fator provocador de muitas controvérsias no uso das TIC na educação.

Alguns programas governamentais, no entanto, visaram à informatização das escolas e à formação dos professores, como, por exemplo, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), cujo objetivo, segundo o MEC, foi o de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). Mas programas como esse não atingiram totalmente os objetivos propostos, tendo ainda uma defasagem do número de professores que utilizam os recursos tecnológicos e do uso efetivo dos recursos nas escolas. Muitas vezes, os recursos disponíveis são um data show conectado a um computador para exibir filmes, fotos ou para fazer apresentações com qualidade, recurso que em muito pouco supera o livro didático ou outros portadores de textos, como jornais, revistas e livros.

Ademais, é necessário destacar, dentre as políticas governamentais para a formação dos professores (inicial, continuada e em serviço), o esforço em aliar essa formação à utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Uma das estratégias utilizadas tem sido a educação a distância, mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, em âmbito Federal, no ano de 2006 (Lei 5.800/2006) foi oficializada a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Universidade Aberta, segundo informações governamentais, é um sistema de ensino criado com o intuito de desenvolver a modalidade de educação a distância, expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, além de ampliar o acesso à educação superior pública, levando tais cursos às diferentes regiões do país,³ ou seja, sendo utilizado como uma forma de aumentar as vagas e o acesso ao ensino superior no país. Os cursos da UAB visam atender, fundamentalmente, à formação de professores das diversas áreas para atuar na educação básica e irão acontecer onde existe uma demanda de formação para um grande contingente de professores. A formação dos professores realizada pela UAB é subsidiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo esta uma ação prevista pelo Plano Nacional de Educação para a Formação de Professores.

“NOVA CAPES”: NOVA DIREÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Dentre as diversas mudanças ocorridas nos últimos anos na política de formação de professores, não é possível deixar de fazer referência à “Nova CAPES”. No cenário brasileiro, a “Nova CAPES” é um setor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que se tornou responsável por ações referentes à formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, e da educação básica. Foi através do Decreto n. 6.755/2009 – que dispôs sobre a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores – que a formação dos professores passou a ser organizada de forma distinta do que até então era realizada.

³ Informações disponíveis em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18

Desde 2009 a Capes, responsável pela formação de professores, passou a coordenar os conhecimentos necessários a serem adquiridos, o desenvolvimento do processo de aprendizagem, a preparação desses professores, as instituições responsáveis por essa formação e os processos avaliativos. Nesses moldes a “Nova Capes” impõe critérios para a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, semelhante aos moldes dos critérios estabelecidos para a pós-graduação *strictu sensu*, e que a Capes assumira anteriormente como missão, tais como: avaliação; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação; promoção da cooperação científica.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a atuação da Capes proporcionará a fomentação

[...] de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes (GATTI, BARRETO, 2009, p. 52).

Em outras palavras, trata-se de um modo de regular e regulamentar a formação dos professores.

Na compreensão de Dourado (2008), a atuação da “Nova CAPES” é uma forma de articular a educação básica e o ensino superior e ampliar as ações de formulação de política de formação de professores.

Não obstante, é possível destacar uma iniciativa dessa Coordenação, através da Portaria Normativa n. 16/2009, a normatização do Programa Institucional de Apoio à Docência (PIBID), tendo como finalidade

o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2009).

Dentre outros aspectos, essa iniciativa traz como objetivo o incentivo à formação de professores, valoriza o magistério, integra o ensino superior e a educação básica e eleva as atividades acadêmicas de formação de professores. Ao se vincularem a esse programa, é possível aos estudantes de licenciatura e aos supervisores de estágio receberem bolsas - que variam entre R\$400,00 e R\$1.500,00 - e garantirem uma aproximação do licenciando com a prática escolar. O PIBID pretende se assemelhar a programas de iniciação científica, como os BICs que visam à formação de pesquisadores brasileiros.

No Brasil existem milhares de professores, no entanto, o número de professores existentes não é suficiente para preencher as vagas em aberto nas escolas públicas, principalmente as disciplinas da área de ciências exatas, como Física, Química e Matemática. A ausência dos professores, tanto nas salas de aula da educação básica quanto nas salas dos cursos de licenciatura, pode ser explicada por motivos diversos, dentre os quais se destacam: desvalorização social do profissional, baixos salários, adoecimento dos professores, péssimas condições de trabalho, etc. Por isso, na tentativa de “recuperar” o número necessário de professores para atuar nas escolas brasileiras, têm sido criados programas e iniciativas que buscam incentivar a escolha dos jovens pela docência. Além do mencionado PIBID, outras

iniciativas foram propostas nos últimos anos, como informa o *site* do Ministério da Educação.

Nas Universidades Federais, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) visam à ampliação do número de vagas e ao acesso para as licenciaturas. Enquanto que, nas universidades privadas, para quem escolher um curso de licenciatura, há programas do Governo Federal como o PROUNI ou as facilidades do FIES, como formas de incentivar a opção em se tornar professor.

Desde 2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) concede bolsas, parciais e integrais, para alunos das Instituições de Ensino Superior Privadas, cuja renda familiar seja inferior ou igual a três salários mínimos em caso de bolsa parcial, e igual ou inferior a um salário mínimo no caso de bolsa integral. Para se candidatar a uma bolsa é preciso que o aluno cumpra pelo menos um desses requisitos.

Também o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do MEC que visa ao financiamento da formação superior de estudantes de baixa renda que não tenham condições de arcar com todas as despesas durante a sua graduação. O FIES (Lei 10.260/2001) seguia uma série de prioridades para atender aos estudantes, porém, nos últimos anos, algumas das regras foram alteradas, permitindo maior flexibilidade de negociação entre banco e estudantes, de forma a garantir a permanência dos alunos no ensino superior e permitir a conjugação da bolsa PROUNI ao financiamento, e a não exigência de um fiador, por exemplo.

Em 2010, a partir da Lei 12.202, foram legisladas facilidades de negociação para alunos que cursaram licenciatura ou medicina. Essa lei “permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino” (BRASIL, 2010). No caso dos licenciados essas “facilidades”, de acordo com o artigo 2º, são garantidas ao:

I - professor em efetivo exercício na rede pública de educação básica com jornada de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, graduado em licenciatura [...] e § 2º O estudante que já estiver em efetivo exercício na rede pública de educação básica com jornada de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, por ocasião da matrícula no curso de licenciatura, terá direito ao abatimento de que trata o caput desde o início do curso (BRASIL, 2010).

Além da abertura de vagas e de crédito para incentivar a escolha pela carreira docente, estão sendo veiculados, no *site* do MEC e em alguns canais de televisão, vídeos publicitários incentivadores da opção em se tornar professor. Em uma campanha iniciada em 2009, o Governo Federal convoca os jovens com o *slogan*: “SEJA UM PROFESSOR – Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo e com oportunidade para todos!”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação de professores acompanham as transformações históricas do Brasil, seja por meio das lutas da categoria dos professores ou por demandas que chegam por vias externas, as quais preveem a adaptação

aos padrões internacionais. E, com o intuito de formar um maior número de docentes, o governo federal tem ampliado o número de vagas nas universidades, possibilitado uma formação pela modalidade a distância, facilitado as condições de entrada e de pagamento (para os que optam por instituições particulares).

Sabe-se que as políticas educacionais, por vezes, acompanham os padrões de governo e não de uma perspectiva de estado brasileiro, e isso ainda precisa ser alterado, na tentativa de se alcançar um projeto comum para a educação brasileira. Assim, verifica-se que hoje a formação de professores tem impregnado, em sua estrutura, aspectos relacionados à atual perspectiva econômica e política, de nível mundial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Decreto 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Lei 5.540/68**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=502>. Acesso: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Lei 5.692/71**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Lei 7.044/82**. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2009.

BRASIL. **Lei 10.260/2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2574584/art-1-da-lei-10260-01>. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Lei 5.800/2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Lei 12.202/2010**. Altera a Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2010/Lei/L12202.htm. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 115/1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 4/1997**. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://www.uff.br/biologiauff/index_arquivos/Parecer-CNE-CP-9-2001.pdf. Acesso em: 23 nov. 2009.

BRASIL. **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. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf. Acesso em: 23 nov. 2009.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, I. (coord.). **Formação de Profissionais da Educação (1997 – 2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAMARGO, A.; MAUÉS, O. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais de educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 215-234.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-141.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DOURADO, L. F. Política e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Edição especial.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos e formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. 10 anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997. Coleção Formação de Professores.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. e Soc.**, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da Educação e Formação de Professores. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAZZEU, L. T. B. A política de Formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2009.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educativas e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 1338.

PEREIRA, J. E. Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ.Soc.**, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PEREIRA, S. M. Formação de Docentes para a Educação Básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 105-116, jul.-dez. 2008.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do Espaço Social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 1942.

RICCI, C. S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de Professores para a Educação Básica**: Dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159-174.

RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. A formação de professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966 – 2002. In: RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. (org.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora/UCDB, 2008. p. 37-56.

SANTOS, E. T. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GT de Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., Caxambu, MG. **Anais...**, Caxambu, 2009.

SANTOS, O. J. Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 9, p. 27-35, jul./dez. 2001.

SEVERINO, A. J. Os embates da Cidadania: Ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-68.

SUDBRAK, E. M. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a13.htm>. Acesso em: 2 jun. 2011.