

A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA

Milene Trajano da Silva – UFCG- mtsmilene@hotmail.com

Inácia Roselli de Queiroz Farias – UFCG- roselliqf@hotmail.com

Maria Valquíria de V. Cordeiro – UFCG- vasconcelosvalcordeiro@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho objetiva lançar reflexões sobre a Política Nacional de Formação de Professores, baseadas em Freitas (2002), Silva (2004), Shiroma e Evangelista (2015), dentre outros autores que possuem estudos sobre a referida temática. Refletir sobre a supracitada política se faz necessário para compreendermos o projeto de formação docente que vem se materializando nos últimos anos. Para tal entendimento, inicialmente, será feita uma contextualização da Política Nacional de Formação de Professores, buscando-se fazer um esforço de síntese das propostas dos governos FHC e Lula. Em seguida, serão tecidas reflexões gerais sobre a política de formação docente nos dois governos citados, buscando simultaneamente identificar as concepções de formação permeadas nessas políticas.

CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A política de formação de professores que se materializa na primeira e segunda década dos anos 2000, teve a sua gênese nas reformas educacionais ocorridas na segunda metade dos anos de 1990. A referida reforma ocorreu em consonância com a Reforma do Estado que trouxe a necessidade de implementar reformas também na educação. Além desse fator interno, outros fatores externos impulsionaram tais reformas educacionais, dentre eles: o alargamento das fronteiras da lógica do capital; a mundialização da produção e a internacionalização do consumo – fatores que trouxeram à tona a ampliação da escolarização da população em países capitalistas dependentes; a elevação quantitativa global dos níveis de escolaridade que trouxe à vista a necessidade de educar a população para o consenso – considerando que a escola é um importante aparelho privado de hegemonia que tem um elevado potencial de contribuir para o que Neves (2015) chama de nova pedagogia da hegemonia; e a educação passou a ser vista

como um imprescindível elemento para colaborar com a hegemonia do projeto neoliberal de Terceira Via.

A reforma educacional desse período foi orientada por organismos internacionais, especialmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial, que traçaram diretrizes para a educação básica através da Declaração Mundial de Educação para Todos, e outras sucessivas declarações e relatórios que tratavam de metas necessárias para se alcançar uma educação pública de qualidade.

Os instrumentos que trouxeram à tona a materialização das referidas reformas foram leis, decretos, diretrizes e propostas curriculares que contemplavam toda a educação básica. Dentre essa legislação, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, e a Lei nº 9.424/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Dispositivos legais que fundamentaram a política de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A partir das referidas leis, desenharam-se as seguintes propostas: a LDB estabeleceu que a formação dos docentes para atuar na educação básica deveria se dar em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidade e em Institutos Superiores de Educação (ISE), admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal; o aperfeiçoamento profissional continuado passou a ser previsto como um dos pontos da valorização profissional e também como um direito para os professores em efetivo exercício, sob a responsabilidade dos entes federados; a Lei do FUNDEF e, posteriormente, o PNE 2001-2010 previram que fosse assegurado aos professores leigos a obtenção de habilitação necessária a exercício das atividades docentes; e os Referenciais para Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores passaram a orientar a formação inicial e continuada de professores com base na concepção de competências profissionais.

Na primeira gestão do Governo Lula (2003-2006), é percebida a continuidade das políticas educacionais de FHC e é só na segunda gestão do referido governo (2007-

2010) que se percebem mudanças no curso das políticas, embora também se perceba resquícios de continuidades. Assim, em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que através do Programa Formação, delineou a política de formação de professores. Compuseram esse programa: a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Com relação à formação continuada, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, através do PDE, passou a organizar o oferecimento de vários programas promovidos por universidades públicas, aos professores da educação básica, através do regime de colaboração entre os entes federados.

REFLETINDO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A busca dos docentes no Brasil por uma formação em nível superior, a partir do final dos anos de 1990, de acordo com o previsto na LDB 9.394/1996, não seguiu o rumo de uma formação com qualidade, considerando que, para atender a essa demanda: abriu-se um amplo espaço para a iniciativa privada; houve uma diversificação no *lôcus* de formação, pois a referida lei passou a permitir que a formação inicial acontecesse não necessariamente no âmbito universitário, mas também em instituições que não desenvolvem atividades de extensão e pesquisa, restringindo-se ao ensino; formação aligeirada, privilegiando a formação na modalidade Educação a Distância (EaD); bem como ênfase na prática em detrimento da teoria e a pedagogia por competência, que passa a permear a formação, inicial e continuada.

Para Silva (2004), a formação docente através dos Institutos Superiores trouxe um nivelamento para baixo, pois, no modelo proposto pelos ISE, os cursos de formação docente iriam ter uma lógica diferente de demais cursos superiores, uma vez que a referência não seria a excelência do ensino, mas as demandas qualitativas e quantitativas do ensino. Nesse sentido, a ênfase da formação seria na prática, na experiência docente e no desenvolvimento das competências necessárias para a solução dos problemas que viessem a surgir na sala de aula.

Nesse contexto, constitui-se uma concepção de formação dos profissionais da educação voltada para atender às novas exigências da formação técnica e ética das

classes sociais em um contexto de crescente mundialização do capital e hegemonia do Neoliberalismo de Terceira Via. Observa-se, ainda, uma busca em massificar a educação para “atender à formação de mão de obra ajustada às necessidades de reprodução do capital” (RABELO, JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 33).

De acordo com Shiroma e Evangelista (2015), a formação de professores tem-se tornado rarefeita, uma vez que se tornou mais prática e menos teoria, com mais formação em massa em prol de resultados e menos formação humana, isto é, mais prática em detrimento à teoria. Formando assim, cidadãos com baixo conhecimento teórico e com alta propriedade na prática, sujeitos preparados para o mercado de trabalho, conseqüentemente, para a reprodução do capital.

Sendo assim, a formação de professores com vistas na mudança social, emancipação do cidadão, fundada no conhecimento historicamente e coletivamente produzido, tem ficado cada vez mais distante no Brasil. A formação docente tem sido mecanismo estratégico para a construção de um novo perfil de trabalhador, alinhado às exigências do movimento do capital, uma vez que os programas de formação, desenvolvidos com base na concepção norteadora das políticas do governo federal, priorizam o “pragmatismo-produtivismo”, a solução dos problemas identificados em sala de aula (professor reflexivo), configurando-se, portanto, uma formação que tem se distanciado do pensar, refletir, criticar, ou seja, uma formação longínqua da teoria e próxima da prática.

Outro aspecto que cabe destacar, que se materializou a partir da política de expansão do ensino superior foi a formação aligeirada, tanto nos finais de semana, como na modalidade de Educação a Distância, sendo considerada mais acessível para uma massificação de professores em formação, a possibilidade de disseminação de uma ideologia dominante, além do custo-benefício. Aspecto que, conforme Freitas (2002, p. 9) “[...] tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”. A referida autora considera, ainda, tais políticas como um processo de “desprofissionalização do magistério”, o contrário do que está previsto nos documentos oficiais.

No governo Lula, a formação de professores a nível superior por meio da EaD, deu-se, principalmente, nas universidades públicas coordenadas pela UAB. Apesar de

ser propósito do Sistema UAB a ampliação do acesso à educação superior em universidades públicas, Oliveira (2004, p. 5) destaca que, “Concomitantemente à perspectiva de democratização do acesso, com ações direcionadas a expansão da EaD na esfera pública, o que se revelou foi a forte expansão da EaD nas Instituições de Ensino Superior privadas [...]”.

Na resistência e na contramão dessa lógica instaurada nos Governos de FHC e Lula, destaca-se a luta histórica do movimento dos educadores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esse movimento considera alguns princípios norteadores, que são essenciais para uma formação sólida, dentre eles: a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada deve ser examinada de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais; a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo; a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciados; a extinção gradativa da formação de professores em nível médio; a concepção de base comum nacional na formação inicial; e a concepção sócio-histórica de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação docentes implantadas, nos governos de FHC e Lula, estiveram em consonância com os interesses da classe dominante, do Brasil, no tocante ao tipo de formação que atendesse às exigências do capital. Dessa forma, as concepções presentes nas referidas políticas (que se mostram através da pedagogia das competências e da prioridade ao pragmatismo-productivismo), do período em estudo, estão alinhadas com a preparação de um novo tipo de cidadão: aquele habilitado para o trabalho simples.

Tais políticas focalizam: a preparação para a prática, mesmo que o processo e a qualidade não tenham sido prioridades; por competência, de acordo com as necessidades do mercado; formação aligeirada e a EaD, como modalidade privilegiada, tendo em vista o custo-benefício. As políticas de formação de professores no Brasil seguem orientações dos organismos internacionais, sobretudo, do Banco Mundial e, são implantadas pelo governo federal seguindo à lógica de acumulação do capital. Dessa

forma, as concepções presentes nelas, têm ganhado força face aos professores por meio da formação docente, de forma, que há uma aceitação com poucas ações de resistência.

O mercado busca, sobretudo por meio do consenso, a formação de um novo profissional, com as novas habilidades requeridas pela produção. O Estado, em consonância com as exigências do mercado, implementa políticas que objetivam a formação de profissionais que atendam à lógica do capital. A escola tem sido instrumento de reprodução da ideologia do mercado, empreendedorismo, competição exacerbada e individualismo, preparando o aluno de forma a reproduzir sem questionar o consenso.

Diante do exposto, se faz necessário um projeto de educação que traga à tona uma Política Nacional de Formação de Professores diferente da que vem se materializando desde a segunda metade dos anos de 1990. Política essa, que de fato, venha contribuir com a formação do professor como um profissional/intelectual, e que ofereça condições dele também contribuir com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de questionar a realidade vigente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006.** Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reforma educacional e a formação de gestores escolares. **Interface.** Natal, v. 1, n. 1, p. 39-53, jan./jun. 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-137, set. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> >. Acesso em 3 jun. 2018.

OLIVEIRA, Daniela Motta. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. GT 11 - Política de Educação Superior - **32ª Reunião Anual da ANPEd.** Caxambu, 2009.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Introdução aos antecedentes históricos do movimento de educação para todos. In: RABELO, Jackline.; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. P. 31 – 44.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 10, n. 20, p. 89-114, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>>. Acesso em 16 ago. 2018.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2004.