

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS – ASPECTOS LEGAIS E O CONTEXTO REAL

Luís Fernando Minasi*

O tema “Formação de Professores Leigos” ou também, nesta vivência considerado, como “Formação de Professores em Serviço”, tem sido pauta de discussões com muitas propostas para eliminar o déficit de professores sem a formação apropriada para o exercício do magistério.

As reformas educativas que têm acontecido desde o final da década de 1960, na América Latina e principalmente no Brasil, vêm confirmando, não gratuitamente, a necessidade de formar os profissionais da educação como elementos capazes de criar condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade. Isso, porém, esconde objetivos como os de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, pois a formação desses profissionais dentro das políticas educacionais neoliberais é fundamental para que a educação se constitua em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista, por isso, a formação de professores tem ganhado cada vez mais importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Nas sociedades capitalistas como a nossa, quando o Estado traça as denominadas políticas sociais, entre elas os programas de formação de professores, por exemplo, não está fazendo outra coisa a não ser gerenciar regras, nas quais o resultado não pode ser melhor do que aquele intrínseco à natureza da própria sociedade capitalista.

As políticas para a educação pública, onde se insere a formação dos docentes, são resultantes das imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional quando prescreve pela sua capacidade de financiar, gerenciar e manipular o consentimento dos governados.

Assim, o momento atual da universidade brasileira, serve como outro exemplo que podemos citar, uma vez que, por meio de uma pretensa política de autonomia, ela está a sofrer medidas para desobrigar o Estado de assumir esse nível e essa modalidade de ensino regular. O governo sujeito a macropolítica de intervenção dessas instituições financeiras cria as condições para um aprofundamento da privatização e os interesses públicos passam a serem controlados pelos interesses do capital.

Rosa Maria Torres (1996, p. 165) esclarece:

* Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Rio Grande – RS e Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre - Brasil.

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais que tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução dos profissionais, os conteúdos dos livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando a modalidade à distância). A formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica¹.

Porém, essa importância relativa que a formação de professores assume no processo educacional se constitui em propostas de cunho eminentemente ideológico, visando uma nova estratégia de atuação relacionada diretamente à crise estrutural do capitalismo, que precisa criar novos meios para operar as contradições do sistema. Estas propostas provenientes do Banco Mundial passam a fazer parte dos sustentáculos ideológicos do neoliberalismo desde as décadas de 1960 a 1990, que atribuem a educação importância decisiva para o crescimento econômico, do processo de globalização, e com isso minimiza a pobreza nos países em desenvolvimento, onde o Brasil assume posição de destaque.

Roberto Leher (1988, p. 83), chama a atenção, em sua tese doutoral, para as artimanhas apresentadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, sobre o interesse do capital, em priorizar em seus projetos e planos a educação para os países da América Latina. Leher assim enfatiza:

A prioridade conferida à Educação, a primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigado no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente, no escopo da ideologia da globalização. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover esta ideologia tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países. Em contradição com a dinâmica concreta do mundo do trabalho, a Educação é concebida como o meio por excelência para melhores empregos e maiores salários, não apenas para a minoria (como ocorre no mundo do trabalho real), mas para todos. Em suma, “é como se” a Educação pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda no porvir. Se não houvesse estas brechas, ainda que proclamadas, dificilmente o neoliberalismo teria a força “operatória” de que dispõe. Neste sentido, a investigação da formulação educacional do Banco Mundial adquire um caráter estratégico pois, com ela, podemos nos aproximar do núcleo sólido da ideologia neoliberal.

É importante salientar que o final dos anos 70, com o processo de democratização da sociedade, já quase 16 anos sob o regime ditatorial militar, o movimento dos

1 No Brasil, a implementação dessas concepções via políticas de formação vem se dando desde o final dos anos 80 e se consolida na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizado no México, em 1979, e na Conferência de Jontiem, em 1990, na Tailândia.

educadores, começa a se contrapor ao mosaico redesenhado pela ideologia neoliberal operada pelo Banco Mundial, onde as instituições educativas no Brasil e de quase toda América Latina passam a fazer parte principal na construção do referencial pedagógico promotor da ideologia da globalização. Apresentando a educação como um processo despolitizado, desviando a questão fundamental da divisão social do trabalho, escamoteando a relação de poder existente na sociedade - as contradições fundamentais do capitalismo -, por meio das noções de dom, aptidão e mérito.

As exigências impostas pelo Banco Mundial em troca de financiamento, tratavam de desenvolver reformas que levassem para um modo capitalista de produzir e de pensar não só a educação, mas toda a sociedade. Os acordos passam a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores, onde a Anfope² começa a discutir de forma coletiva a formação do professor, com uma concepção sócio-histórica de educador, em contrapondo ao caráter tecnicista e conteudista que até então estavam caracterizando as políticas de formação de professores para a escola básica em todo o país.

A Anfope, entre outros grupos voltados à educação nacional, criticava em seus fóruns desde então, os projetos pedagogistas do Banco Mundial que reduziam as questões da educação à questões escolares.

A aprovação da nova LDB³, integrando o conjunto de reformas econômicas, sociais e políticas, estabelecidas pelo modelo neoliberal, que hegemonicamente, vem sendo implantado no Brasil desde o início dos anos 90, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais⁴ que já vinham sendo gestadas pelo MEC⁵ e pelos governos anteriores e regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No quadro dessas políticas, podemos destacar ainda a elaboração das Diretrizes Curriculares para a graduação, que fincará as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Para garantir a sustentação das políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, foi preciso então, o governo prever alguma atenção aos setores sociais, para que estes não se percebessem deslocados e tão pouco identificasse, na realidade, os verdadeiros interesses dessas instituições financeiras com as políticas do governo federal. Então, no campo educacional, além da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, houve também a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),

2 Anfope: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Organizada em 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

3 * LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – nº 9.394 de dezembro de 1996.

4 Neste sentido, podemos conhecer a regulamentação pelo CNE de pareceres e resoluções que vão aprimorando a reforma no campo da formação de professores e assim atendendo o BM e o FMI.

5 Dentre as políticas anteriores à LDB, destacamos a Portaria das Licenciaturas (Esquema I), posteriormente transformada em Resolução 02/97 aprovada pelo CNE, o PL 370 da autonomia universitária, FUNDEF, escolha de dirigentes universitários, Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistemas de Avaliação de Educação Básica, Exame Nacional de Cursos, entre outros.

regulamentada pela Lei nº 9.424/96, dando prioridade no ensino fundamental. A Lei 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o Decreto-Lei nº 2.208/97 que trata do Ensino Profissional, a redefinição dos centros de formação profissional, como os CEFETs, e o sistema de avaliação institucional colocaram a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial.

Além dessas, outras ações interligadas e correlacionadas davam a sintonia e a melodia para orquestração que vinha se ensaiando em favor de uma educação dita de melhor qualidade pressionado pela Declaração Mundial de Educação para Todos e a necessidade de um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem como requisito fundamental para receber ajuda internacional. Assim, provocado por todos esses condicionamentos, o MEC iniciou uma “ampla” mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos⁶, exigência para recebimento dos recursos. Como sabemos, o planejado não teve ações práticas do governo brasileiro na consecução de políticas públicas que ampliassem o atendimento das necessidades da educação nacional.

O significado da elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para os cursos superiores se apresenta assim, como facilitadores dentro da proposta de autonomia didática no ensino básico e superior respectivamente. Em ambas as situações, aparecem à transferência das atribuições do Estado para a esfera privada, mesmo que ainda se pudesse ler na LDB de 1996 uma estreita articulação entre formação integral da criança e do adolescente e a sua formação profissional futura, onde o Estado, com seu pretense modelo de bem-estar social, regula pelo controle do processo, dos currículos, da certificação e da qualidade da oferta, ao estabelecer os critérios rigorosos, a autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos de formação profissional superior.

Esta autonomia didática que começa a se delinear não é pelas reais necessidades do país, mas pela necessidade de adaptação a ordens do Banco Mundial que entende:

A transferência das atribuições do Estado para a esfera privada exige duas ordens de preocupação de providência: a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a “flexibilização” do modelo tradicional de universidade, que articula o ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle do processo para o produto, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação (Kuenzer, 1999, p.171).

6 Plano Decenal de Educação para Todos tinha como objetivo estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. A metodologia de elaboração do Plano previa uma discussão progressiva do documento preliminar com os Estados, depois com os Municípios e posteriormente com as Escolas. Essa discussão tentou envolver diferentes setores da sociedade civil, que se constituiu no Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmado pelo Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional dos Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, foi implantado a partir de janeiro de 1998.

Não poderia ser outra a preocupação da época, uma vez que a própria conjuntura histórica internacional da década de 1960 e 1970 já havia permitido o Banco Mundial assumir o controle da divisão internacional do conhecimento e do trabalho, bem como, definir quais seriam os países produtores de ciência e tecnologia e restringir as políticas educacionais dos países chamados periféricos, como são considerados os países da África e da América Latina, a uma educação de qualidade primária e a uma formação profissional rudimentar.

A intervenção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional na redefinição das políticas mais amplas e com o consentimento dos governos nacionais, da América Latina em geral, e no Brasil em particular, apoiados pelo governo dos Estados Unidos deve-se, em grande parte, ao que autores vêm denominando revolução neoliberal conservadora (Mello, 1998, p. 16), modernização conservadora e diplomacia do dólar (Tavares & Fiori, 1996, p. 23), utopia liberal em sua fase totalitária (Fiori, 1998b, p. 12), financeirização da riqueza (Braga, 1993, p. 55), fenômeno da globalização (Ianni, 1997, p. 55) e de regime de acumulação mundializado sob dominância financeira (Chesnais, 1998, p. 26). Esses autores, em suas matizes teóricas, vêm apontando a redobrada dependência externa; o gigantesco progresso técnico, mesmo sendo este incapaz de gerar sistemas de inclusão social; as reestruturações produtivas, financeiras e organizacionais; a regressão produtiva; o desmantelamento industrial; a desestruturação social; a queda do PIB per capita e o empobrecimento da população.

Na ciranda de decisões governamentais no decorrer da última década do século passado incluem-se as imposições econômicas, consideradas pelos críticos como inadequadas para o país, pois atingiram não só a área educacional, mas também a área econômica, conforme revela uma análise do caso brasileiro feita por Bresser Pereira, sobre o estado de dependência dos países latino-americanos à política do Banco Mundial. Assim ele se pronuncia: "decisões equivocadas, tomadas geralmente com apoio de Washington e Nova York, a quem se queria agradar a todo custo para alcançar "credibilidade", explicam em grande parte a quase estagnação latino-americana". (Folha de São Paulo, 20/12/99).

É importante aqui salientar o que Roberto Leher (1998, p. 83) destaca em sua Tese Doutoral, defendida na Universidade de São Paulo, sobre o ideário-pedagógico do Banco Mundial imposto aos Estados da América latina, com prioridade para o Brasil, nas duas últimas décadas, onde podemos perceber a sintonia com os determinantes e com a natureza do projeto econômico excludente, antidemocrático e hierarquizador. Leher então afirma:

Nos anos de 1980, o Banco Mundial passou a assumir o monopólio da condição das políticas e das estratégias sociais e educacionais, sistematizando-as nos documentos oficiais. Segundo ótica de seus gestores, os serviços públicos – saúde, educação e previdência acrescidas do sistema de proteção social e de amparo ao trabalhador, foram os responsáveis pelo déficit público do Estado e, sendo assim, passaram a asseverar sua transferência para as regras do mercado. Em 1984, o Banco Mundial sobrepôs-se à Unesco nas decisões de caráter educacional, transformando-se no ministério da educação dos países latino-americano. (Roberto Leher 1998, p. 83)

Assim, a partir desse destaque da tese de Leher, podemos imaginar que a sociedade brasileira tem grandes desafios a enfrentar nos próximos anos, em especial aqueles relativos às desigualdades sociais e econômicas que ainda a marcam. As responsabilidades dos poderes públicos são múltiplas. Uma delas assume particular relevância: a implementação de políticas consistentes no campo da educação, desvinculadas de interesses privilegiadores do capital internacional.

De fato, as relações sociais, políticas e econômicas que caracterizam o mundo moderno requerem respostas inovadoras e diferenciadas.

A integração econômica e cultural, a velocidade do avanço das forças produtivas, as modificações nas características das atividades econômicas e das profissões colocam questionamentos que devem ser enfrentados por meio de políticas efetivas de combate às desigualdades sociais.

Torna-se cada vez mais crítica a necessidade de se assegurar uma educação com níveis adequados de qualidade, que garanta o acesso ao saber, a adequada preparação para a inserção no mundo do trabalho, e desse modo, a cidadania para cada brasileiro, independente da localidade em que tenha nascido ou da camada social de que faça parte.

A atual legislação educacional, representada pela Constituição Federal de 1988 - CF/88 - e pela Lei de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), demonstra ter assimilado essas necessidades e apresenta dispositivo que, se cumpridos, podem traçar um caminho seguro nessa direção. Porém é sabido que qualquer política a ser implantada nacionalmente exige não só vontade, mas determinação política do poder executivo de realizar. Exige principalmente, também, sensibilidade ante as demandas sociais e neste enfoque demandas educacionais.

Um dos mais importantes princípios inscritos na Constituição, que é o da garantia do padrão de um nível de qualidade da educação escolar (artigo 206, VII), traduzido na LDB pela necessidade de definição de um padrão mínimo de qualidade do ensino (artigo 4º, IX), a serem estabelecidos e implementados mediante a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (artigo 74). Porém, sem uma capacidade propositiva de antecipar-se aos problemas de assumir firme compromisso com os recursos financeiros que assegurem sua implementação e tratamento ético para com os professores habilitados de acordo com as normas instituídas, fica difícil cumprir os preceitos constitucionais. A demora em tomar as iniciativas que o momento exige pode ter conseqüências desastrosas. Maquiavel (1997) nos lembra:

Todo o príncipe prudente (isto é, dirigente prudente) deve não remediar o presente, mas prever os casos futuros e preveni-los com toda a perícia, de forma que ele possa facilmente levar corretivo e não deixar que se aproximem os acontecimentos, pois deste modo o remédio não chega a tempo, tendo-se tornado incurável a moléstia.

Pensamos ser válido resgatar na ênfase da qualidade da educação a garantia de domínio teórico/prático dos profissionais do magistério, como propriedades

quantitativas que permitiriam a passagem para outro estágio de compreensão da realidade social e educacional, com possibilidades de transformá-la. Educadores bem formados, atualizados e motivados constituem o elemento básico para elevar o nível de qualidade da educação.

O ensino brasileiro, porém, tem assistido, durante muito tempo, a uma lamentável e contínua desvalorização desses profissionais.

A extraordinária expansão dos sistemas escolares públicos, ocorrida a partir dos anos 60, não foi proporcionalmente acompanhada pelo necessário planejamento dos recursos financeiros, o que resultou na progressiva redução da disponibilidade de meios e de remuneração dos docentes e dos demais trabalhadores da educação. Essa dinâmica negativa atingiu também as escolas de formação do magistério em nível médio, resultando em uma crescente deterioração dos seus programas de formação, principalmente naquilo que diz respeito à sua própria concepção acadêmica interna dos seus cursos, que também se encontram em crise, dado o crescente desinteresse motivado pelos poucos atrativos que hoje a profissão do magistério oferece.

Este conjunto de fatores vem operando de longa data, e compromete os esforços para a oferta de uma educação com bom nível de qualidade, produtora do saber e formadora da cidadania.

A exigência de escolas de qualidade social se configura, hoje, como valor a ser incorporado em qualquer proposta educacional que tenha como horizonte a inclusão social. As crianças, jovens e adultos que integram as diferentes camadas da população desprovidas de bens materiais essenciais ao seu trabalho têm também sido expurgados de seus direitos como cidadãos brasileiros.

As atitudes governamentais de descaso e desrespeito atingem não só a população estudantil, mas bastante seriamente os trabalhadores da educação. A situação hoje vivida por todos profissionais que atuam na área da educação mostra não haver qualquer reconhecimento desses profissionais, como mostram os indicadores dos problemas: esvaziamento dos cursos de formação básica, tratamento inadequado e insuficiente da formação continuada, condições inadequadas de trabalho, salários indignos, indefinição de carreira, entre outros.

Para dar conta das necessidades educacionais existentes e considerando apenas os fatores quantitativos, os sistemas de ensino devem contar com número maior de docentes, portadores das qualificações mínimas determinadas por lei.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9.394/96, o corpo teórico da lei veio contemplar a necessidade, que há muito se fazia sentir, de se ter nas escolas públicas, em especial, um quadro docente com titulação superior para o atendimento da educação básica em todo território nacional, embora o que se constata é uma distância entre os princípios da Lei que se apresentam nas atuais políticas e estratégias do governo federal e de parte dos governos estaduais, com o firme propósito de cada vez mais reduzir os recursos da educação, e os princípios, objetivos e finalidades da educação pública, principalmente aqueles

contidos nas propostas da sociedade civil organizada, traduzida no Plano Nacional de Educação – proposta da Sociedade Brasileira.

Nesse contexto de implementação das políticas educacionais para a educação básica, o art 9º, §VI e os artigos 61 a 67 da Lei 9.394/96 modificaram e introduziram algumas alterações na formação do professor. Uma destas possibilidades está presente no artigo 61 da referida lei, quando indica que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

- I.** a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II.** aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Essa lei de certa forma veio ampliar as possibilidades de formação dos profissionais da educação ao reconhecer a validade da alternativa da capacitação em serviço, principalmente, do chamado professor leigo, aquele profissional, que embora sem titulação exerce as funções do magistério.

Por meio do artigo 61 dessa lei, não só os professores leigos tiveram reconhecido, pelas diferentes interpretações possíveis, seu espaço de trabalho como um espaço de formação não formal, extra-escolar, por admitir a impossibilidade de formação escolar universitária a todos os profissionais da educação do país, permitindo o aproveitamento de atividades já exercidas no ensino e mesmo em outras atividades como forma de capacitação, mas também permitiu, que profissionais egressos de outras áreas se tornassem professores valendo-se de um curso de 240 horas.(art 63, inciso I, LDB/96 e Parecer CNE/CEB nº 4/97⁷).

Uma crítica que podemos fazer a esse Parecer do Conselho Nacional de Educação seria imaginar a questão inversa, pois parece inconcebível isso acontecer em outros campos profissionais – como, por exemplo, no campo do direito, da medicina ou mesmo da engenharia, a não ser que implicitamente o legislador procurou, atendendo a exigências externas, ressuscitar a criação de cursos de licenciatura de curta duração, própria dos anos 70.

É interessante perceber como as contradições dos fenômenos sociais existentes nas décadas de 60 e 70, com seus interesses políticos e econômicos (anos 60 e 70 – Convênio MEC USAID e LDB Lei 5.692/71) se apresentam no final dos anos 80 e década de 90, através da nova LDB –Lei 9.394/96 e a influência do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

7 Parecer 4/97 do CNE – Proposta de resolução referente ao programa especial de formação docente no nível superior para as disciplinas que integram as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível Técnico.

Esse movimento em que vem se desenvolvendo o sistema educacional brasileiro nos exige um pensar em relação a esses programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de cursos superiores. Se eles são uma reedição atualizada dos desastrosos cursos de licenciatura curta? Ou, o que no entendimento do professor Júlio Emílio Diniz Pereira (1999, p. 14) da Universidade Federal de Minas Gerais, "esse esquema é uma infeliz legitimação do "bico" na profissão docente, uma vez que profissionais egressos de outras áreas, que não optaram, de início, pela carreira de magistério, provavelmente, só estão na profissão enquanto não conseguem algo melhor para fazer". Embora, por outro lado, a lei veio a favorecer a qualificação e formação dos docentes que atuam há algum tempo no magistério e que por situações múltiplas não conseguiram, em seu tempo, realizar um curso específico para se tornarem professor.

Para melhor identificar os profissionais da educação que estão sendo considerados leigos pela LDB, Lei 9.394/96, será preciso inicialmente encontrar um conceito de "professor leigo", que esteja contemplado como tal nos documentos que tratam desse tipo de professor. Leigo, aqui é entendido como o professor que não dispõe de formação/habilitação específica para o exercício do magistério. Desse modo, é leigo o professor que cursou apenas o ensino fundamental; aquele que não concluiu o ensino médio; aquele que completou o ensino médio, mas sem habilitação para o magistério; e aquele que, embora tenha curso superior, não é detentor de diploma de licenciatura. Estes são os tipos de professores leigos por falta de formação. A eles, é preciso adicionar aquele que é leigo por desvio de função, isto é, para o exercício do magistério na série ou nível em que está atuando: é o caso, por exemplo, do professor que, tendo habilitação de nível médio para o magistério, está lecionando nas séries finais do ensino fundamental.

É importante não se afastar do entendimento de que tanto as discussões a respeito da formação de professores e a pretensa abertura possibilitada na Lei, não deixa de ser parte das recentes políticas planejadas dentro da atmosfera hegemônica das políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que procuravam promover a reforma dos Estados na América Latina, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Baseado nas interpretações dadas à Lei 9.394/96 nos seus primeiros anos de vigência, deu a entender que a partir do seu décimo ano, não mais se poderia exercer a profissão de professor na Educação Básica Brasileira sem uma formação adequada. Isso significava que quem não tivesse concluído em nível superior, um curso de licenciatura de graduação plena, em Instituições de Ensino Superior ou então, nos Institutos Superiores de educação, não mais poderia estar atuando como docente na escola de educação básica.

Muito embora a lei conceba a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal (art 62, LDB/96), nas disposições transitórias desta mesma lei, no seu artigo 87, parágrafo 4º, interpretações estavam

sendo feitas com certa rigorosidade no entendimento, compreendendo que não seria mais admitido após determinada data professores sem titulação superior⁸.

Com esta interpretação da lei, muitos docentes pressionados pelo tempo estipulado, propuseram-se realizar sua formação superior, procurando atender as novas exigências para a docência. Muitos buscaram esta formação em universidades públicas, outros em universidade privadas. Estas últimas, oferecendo um leque muito grande de facilidade para obtenção do diploma, congregaram um número bastante grande de alunos, que com as facilidades oferecidas, estas instituições conseguem economicamente assegurar uma boa receita ao final de cada mês.

A organização de um curso de formação de professores que se diferenciasse dos demais, estava a exigir, como bem aponta Walter Garcia(1998), uma reflexão sobre “a forma como a história da profissão veio sendo construída, quais suas motivações, suas idiossincrasias e que percepção os principais interessados e a sociedade têm do papel social e profissional do professor”. Precisaria também, começar por toda uma organização que possibilitasse a inclusão de todos os professores em exercício naquele município, principalmente na oferta das vagas para esse tipo de curso.

A realidade vivida pela Universidade no seu todo, dentro de sua estrutura de funcionamento, não tem permitido que se seus cursos se desenvolvam de acordo com os seus projetos de criação. Isto tem levado à observâncias marcantes das contradições entre as teorias trabalhados por diferentes professores, muitos deles, não integrados ao projeto político pedagógico do curso no qual atua, e a prática de sala de aula dos egressos desses cursos.

Os conhecimentos organizados e sistematizados pelos professores e alunos, de um modo geral em todos os cursos oferecidos pelas universidades, e principalmente os cursos de licenciatura, não têm conseguido imprimir um processo de mudança social mais radical, frente aos dilemas que o capital tem criado para toda a humanidade. O ensino e a pesquisa realizados dentro dos muros da universidade não têm conseguido, por meios de seus alunos e egressos se sustentar fora dele. O tripé, Ensino, Pesquisa e Extensão que garante a indissociabilidade dos fazeres da universidade tem ficado de certa forma prejudicados pela Extensão que não consegue fazer seu papel transformador da sociedade. Os saberes que fazem da universidade ser também um produtor de novos conhecimentos, não conseguem por sua vez, tornarem-se práticas sociais inovadoras.

Os processos provocados em salas de aula da universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e alunos precisam se constituir para nós pesquisadores, um campo de estudo mais específico, por se constituir em um processo de buscas de subsídios práticos para a criação de condições adequadas para que a realidade desejada se constitua como possibilidade concreta.

Para tal precisamos detectar as contradições existentes entre as teorias propostas como fundamentos teóricos e práticos nos cursos de formação

8 LBD. Lei 9.394/96, artigo 87, parágrafo 4, das disposições transitórias, salienta: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

desenvolvidos pelas universidades e as práticas vivenciadas por seus egressos no contexto social escolar. Estas contradições precisam ser o foco de nossa atenção sempre que começamos a trabalhar com este tipo de formação continuada.

Refletir sobre a prática pedagógica dos professores leigos, sem esquecer de avaliar a nossa, enquanto professores universitários, sempre precisam estar pautados em nossos interesses.

Porém, não se pode esquecer, quando se projeta qualquer curso de formação de professores, principalmente dentro das universidades públicas, das atuais e crônicas condições da educação brasileira, para não acatar como senso comum que os projetos não dão certo, porque o professor é relapso, desinteressado e descomprometido. É importante lembrar que são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação tanto inicial como continuada dos professores no Brasil⁹.

Por outro lado, temos assistido outras interpretações desta mesma lei, que incentivam a criação de cursos de Formação de Professores, os chamados "caça níqueis" cujas exceções admitidas em muitos Estados e Municípios acabaram por constituir a regra geral que caracteriza o baixo nível de escolarização dos professores.

Em nome da urgência em qualificar um grande número de educadores para a população escolar crescente sem o correspondente investimento por parte do governo, municípios abrem espaços para titulação de professores sem sequer questionar a qualificação proposta. Esta tem sido uma prática que certamente levará à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país, propiciando aos oportunistas de plantão o incentivo da criação de cursos de pouca qualidade, mas de lucro certo.

Não basta o município contratar um curso sem acompanhar seu desenvolvimento. É preciso para que a universidade desenvolva o processo de formação a colaboração das Secretarias Municipais de Educação fornecendo as condições de infra-estrutura necessária ao seu funcionamento, colabore na supervisão da prática e permanentemente estimule seus professores em vias de qualificação, oferecendo a eles boas condições de trabalho, salários mais atraentes, jornadas de trabalho que lhes permitam pesquisar, estudar, dar continuidade as sua formação e construir coletivamente um plano de carreira condizente com a função social do ser do professor.

Não podemos ignorar que esses desafios de base "doméstica" precisam ser prioritariamente enfrentados no campo das políticas educacionais, sem com isso achar que não estejam ocorrendo outras transformações na sociedade como um

9 Em recente participação no XII Seminário sobre Formação de Professores no Conesul, Mercosul, realizado em Buenos Aires, Argentina. Nov. 2004. Os grupos de professores dos diferentes países participantes (Brasil, Uruguai, Chile e Argentina) denunciaram situação semelhante a do Brasil em relação a formação de professores. Destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar.

todo, principalmente no mundo trabalho, que de igual importância precisam ser pensadas com seriedade pelos governantes. É o caso dos avanços tecnológicos que vão constituir a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação que incidem fortemente na escola e que precisam ser considerados como desafios a serem enfrentados coletivamente, pois a escola também precisa transformar-se em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas, para que não se torne um fator de exclusão social a falta de vivências que propicie um desenvolvimento dentro dessas exigências do mundo contemporâneo.

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Repensar essas modalidades de formação significa ir para além da proposta oficial do governo, que se atem aos ditames do Banco Mundial. Em nosso entendimento essas formações significam instrumentalizar o professor de conhecimentos teóricos, práticos e políticos, valorizá-lo financeiramente, colocá-lo em condições de fornecer aos estudantes elementos essenciais para agir e tomar decisões.

Segundo Silva (2002, p. 170), muito próximo de nosso pensar, amplia esse rol de significados que deve assumir as diferentes formações de professores no Brasil, contrariando a sugestão neoliberal do Banco Mundial. Completa ela nosso pensamento a respeito, dizendo que a formação inicial e continuada dos professores precisa também:

Desenvolver hábitos indispensáveis para a vida social, interagir de forma criativa e crítica com as novas realidades da família, do trabalho e da sociedade. A formação inicial e continuada do professor precisa assegurar aos habilitados saber como: trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escolar, desarticular as premissas neoliberais no campo das idéias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social. Deve, ainda, superar a lógica classificatória, excludente, com índices elevados de reprovação, mas garantindo a aprendizagem integral e a aquisição dos valores democráticos.

As características do profissional do magistério atuante em um sistema de ensino comprometido com a construção de uma sociedade moderna, democrática e participativa devem estar presentes em todas as políticas e ações voltada para a sua formação inicial e continuada.

A escola, como instituição formadora, não tem por objetivo apenas de proporcionar o acesso ao conhecimento, mas fazê-lo de modo crítico, oferecendo formação que garanta as condições adequadas de cidadania a cada um dos brasileiros, sendo capaz, de uma intervenção efetiva, que simultaneamente estabeleça prioridades e defina as reais necessidades para que se possa subverter a ordem social existente, para outra qualitativamente diferente.

Ao desdobrar as finalidades gerais da educação nacional, expressas em seu artigo 2º, nos objetivos de cada etapa da educação escolar, a LDB- Lei 9394/96 enfatiza a formação do indivíduo-cidadão, isto é, o ser inserido no meio social do qual dever ser agente participativo e, para tanto, dotado dos meios intelectuais e dos valores éticos necessários. Enfim, é papel da escola promover o desenvolvimento da consciência crítica, condição básica da cidadania, que deve inspirar as duas relações fundamentais do ser humano com o seu meio. A relação homem-natureza, pela qual esta é por ele transformada em seu benefício e da coletividade. E a relação homem-homem, que deve ser cooperação, de modo que se possa construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Uma educação escolar com tais objetivos necessita contar com profissionais cuja formação e desempenhos estejam igualmente neles inspirados. Não se concebe o exercício do magistério como uma relação de dominação. Tampouco se pode admitir docentes que sejam meros transmissores de conhecimento, sem passar aos seus alunos a função social desse saber, como instrumento de construção individual e coletiva.

É preciso que os profissionais do magistério sejam eles mesmos dotados de consciência crítica, capazes de refletir com seus alunos sobre a realidade que o cerca. Profissionais competentes formados para oferecer aos seus alunos os meios indispensáveis para que venham a ser agentes participantes da sociedade em que vivem. E profissionais permanentemente atualizados, capazes de oferecer aos seus alunos os instrumentos necessários à vida em uma sociedade em rápida e contínua evolução, marcada pelos avanços da ciência e da tecnologia.

Este princípio básico de participação no processo da educação escolar é o que inspira as determinações da LDB 9.394/96 com relação à construção da proposta pedagógica de cada escola. Essa construção é coletiva, e requer, pois, que os profissionais do magistério estejam adequadamente preparados para fazer a leitura da realidade a qual a proposta pedagógica deve oferecer resposta. Esses profissionais devem estar dotados de habilidades para que sejam capazes de elaborar uma proposta consistente, rica em conteúdos e práticas que assegurem um certo nível de qualidade da educação em cada instituição de ensino do país.

Enfim, os sistemas de ensino necessitam de profissionais competentes, aptos a atender às necessidades de formação integral de seus estudantes. Essa competência deve traduzir-se em consciência crítica apurada dos educadores, que proporcione aos alunos a educação engajada em seu tempo, contextualizada na realidade. Profissionais capazes de refletir criticamente sobre essa realidade e de formar seus estudantes como cidadão autônomo, dotados de capacidade reflexiva. Uma competência que se revela na capacidade de desenvolver a educação participativa, e preparar para a convivência em uma sociedade democrática. E, sobretudo, uma competência que se manifeste pelo efetivo domínio dos conteúdos e metodologias de ensino, garantido por sólida formação inicial e por atualização permanente. Não é possível a oferta de educação que responda as necessidades da realidade atual dos alunos, se seus mestres não estão em contínuo processo de atualização de conhecimentos, específicos de sua disciplina ou área de atuação, e gerais sobre a sociedade, o país e o mundo.

Referências

- BRAGA, J. (1993). *A financeirização da riqueza: macroestrutura financeira e a nova dinâmica dos capitalismo centrais*. Revista Economia e Sociedade. Campinas, São Paulo, 2, p. 55.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (1988). Constituição federal de 05 de outubro de 1988. Brasília, MEC.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (1990). Plano decenal de educação para todos: 1993–2000. Brasília, MEC.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional: n. 9.394/96. Brasília, MEC.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura. (1997). Censo do Professor. Brasília, INEP.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura.(1990). Plano nacional de educação: proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília, MEC.
- Brasil. (1997). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Lei 9.424/96. Brasília: Câmara do Deputados, coordenação de publicações.
- Brasil. (2000). Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Parecer (síntese) e substitutivo do relator, Dep. Fed. Nelson Marchezan ao PL nº 4.155/98 e 4.173/98 que institui o Plano Nacional de Educação, aprovado pela comissão de Educação Cultura e Desporto e pelo Plenário da Câmara do Deputados. CDI: Coordenação de Publicações, Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação e Desporto. (1997). Instituto Nacional de Educação Especial – INEP. Procedimento de elaboração do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Instituto Nacional de Educação Especial – INEP. Roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC.
- Brasil/CNE. Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 1, de 30 de setembro de 1999, Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
- Brasil/MEC. (1971) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, MEC.
- Brasil/MEC. (1988) Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. Brasília, MEC.
- Brasil/MEC. (1999). Decreto Presidencial 3.276 de 06/12/1999. Brasília, MEC.
- Brasil/MEC/CEB. (1997) Parecer CNE/CEB, nº 04/97. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação docentes no nível superior para as disciplinas que integram as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível Técnico. Brasília: CEF.
- Brasil/MEC/CEB. (1999). Parecer CNE/CES nº 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília: CFE. (Mimeo)
- Brasil/MEC/CEB. (1999). Parecer nº 01/99. Diretrizes curriculares para formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília: CEF, (Mimeo).

- Brasil/MEC/CP. (1997). Parecer Conselho Nacional de Educação, nº 4/97, aprovado em 11/03/1997, proposta de resolução ao programa especial de formação de professores para o 1º e 2º graus – esquema I.
- CHESNAIS, F. (1998, novembro). *A fisionomia das crises no regime de acumulação sob dominância financeira*. Novos Estudos Cebrap. São Paulo, 52.
- FIORI, J. (1998a). *Globalização hegemonia e dinheiro*. En: Poder e dinheiro: uma economia política da globalização. Petrópolis: Vozes.
- FIORI, J. (1998b). *Os moedeiros falsos*. (p. 12). Petrópolis: Vozes.
- GARCIA, W. (1998, out/dez). *Educação e tecnologia - o professor sempre mestre?*. Tecnologia educacional, 26, (143).
- KUENZER, A. (1997). *Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A. (1999, dezembro). *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. (2a ed). Revista Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo: Cedes, 68.
- KUENZER, A. (Org.). (s.d). *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. Curitiba. Setor de Educação da UFPR, (Mimeogr.).
- LEHER, R. (1998) *Da ideologia da desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- LÜDKE, M. (2000). *A questão dos ciclos na escola básica*. Pátio revista pedagógica, 4, (13).
- MAQUIAVEL, N. (1977). *O príncipe - comentado por Napoleão Bonaparte*. São Paulo: Hemus.
- MELLO, J. (1998). *A contra revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana*. (p. 16). En Tavares, M. & Fiori, J. Poder e Dinheiro. Petrópolis: Vozes.
- PEREIRA, B. (1999). *A diferença está no debate*. Folha de São Paulo, C1, F3, 20/12/99.
- PEREIRA, E. (1999, dezembro). *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente*. Revista Educação e Sociedade. (2ª. Ed.). Campinas, São Paulo: Cedes, 68, p. 114.
- PIRES, R. (2004). *Materialismo histórico: Ideologia - Comentário*. POA: Pós-graduação UFRGS. Documento preliminar de trabalho.
- SILVA, M. (2002). *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp.
- TAVARES, M. & FIORI, J. (1996). *Desajuste global e modernização conservadora*. (p. 23). São Paulo: Paz e Terra.
- TORRES, R.. (1996). *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. En: Tomasi, L.; Warde, M.; Haddad, S. (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais (p.165). São Paulo: Cortez.
- UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros*. São Paulo: Moderna, 2004.