

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: OBSTÁCULOS E EXPECTATIVAS

TEACHER FORMATION IN BRASIL: OBSTACLES AND EXPECTATIONS

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

José Carlos Souza Araujo

Carlos Henrique de Carvalho

RESUMEN

Este artigo intentou analisar a formação de professores no contexto socio-histórico contemporâneo, seja em torno dos norteamentos de ordem legislativa, seja em torno da concretização de políticas educacionais, em particular as relacionadas com a docência. A análise se desdobrou mediante a leitura crítico-analítica de pesquisa documental envolvendo dados documentais e estatísticos, presentes estes em anuários da educação brasileira contemporânea, porém ambos importantes para compreender a formação docente no Brasil. Tendo em vista essa perspectiva de formação de professores vinculada a uma trajetória construída historicamente, esse texto abordou os aspectos nevrálgicos da formação docente no Brasil. Em razão da complexidade e dos obstáculos presentes na formação docente, foram analisadas as intenções e motivações que puderam ser extraídas das constituições, dos documentos oficiais que fundamentam a formação docente. Conclui-se que no tempo histórico residem experiências e expectativas, sempre em movimento no decorrer de seu processo. Isso promove um entrecrocarse recíproco que desafia o professor em constante processo de reflexão e desafios diante dos obstáculos a serem enfrentados e das esperanças a serem mediadas no seu fazer pedagógico.

Palabras clave: Formação de professores; Experiências e expectativas; Educação no Brasil; LDB/1996; PNE 2014-2024.

ABSTRACT

This article intended to analyze teachers education in contemporary socio historical context regarding legal guidelines, solidification of educational politics, above all for teaching. The analyses unfolded through the critic-analytical reading of documental research involving statistical documentation data, present on these yearbooks of contemporary Brazilian education, although both important to comprehend teaching formation in Brazil. Bearing in mind this perspective of teacher formation attached to a trajectory historically constituted, this text addresses the sensitive aspects of teaching formation, were analyzed the intentions and motivations that could be extracted from Constitutions, of the official documents that found the teaching formation. Conclusion is that in the historical period reside experiences and expectations, indeed always on the movement in the course of its process, which promotes a reciprocal collision, that defies the teacher in constant process of reflection and challenges in face of the obstacles to be faced and the hopes to be mediated on its pedagogical doings.

Keywords: Teachers formation; Experiences and expectations; Brazilian education; LDB/1996; PNE 2014-2024.

Fecha de recepción: dd de mes de aaaa.

Fecha de aceptación: dd de mes de aaaa.

INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo, a formação de professores suscita preocupações. Projeta-se tal formação fundada num horizonte de expectativas expressas em vários documentos educacionais, bem como em obstáculos de ordem variada, sobretudo em razão da não concretização de políticas educacionais como as que se apresentavam através dos planos de educação, da legislação educacional, dos planos de carreira e outros. Há pontos nevrálgicos na formação que se estabeleceram ao longo da história da educação no Brasil e que, cada vez mais, impõem desafios, não só à docência, mas também às instituições formadoras: universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores de educação etc.

Não por acaso, é assunto recorrente no debate acadêmico guiado por pesquisas em programas de pós-graduação, por congressos e pela gestão educacional. O interesse pelo assunto começou a se manifestar no fim da década de 1970 e ganhou corpo nos anos 1980 e 1990, em especial após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (BRASIL, 1996).

Tendo em vista essa perspectiva de formação docente vinculada a uma trajetória construída historicamente, este texto se propõe a compreendê-la como processo importante para a aprendizagem profissional e a construção de uma carreira sólida e satisfatória na docência. A pesquisa subjacente a este trabalho partiu desta questão: se a educação é — como afirma Abrucio (2016, p. 9) — “[...] um dos principais meios pelos quais os países se desenvolvem no campo econômico, social e político [...]”, então quais seriam os horizontes e os limites reais para a formação docente no Brasil tendo em vista essa condição?

Este artigo objetiva analisar a formação de professores no contexto socio-histórico contemporâneo, seja em torno dos norteamientos de ordem legislativa, seja em torno da concretização de políticas educacionais, em particular as relacionadas com a docência. A análise se desdobra mediante leitura crítico-analítica de dados documentais e estatísticos — estes presentes em anuários da educação brasileira contemporânea — que são importantes para compreender a formação docente.

1. IMPORTÂNCIA DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 PARA A EDUCAÇÃO

No decênio de 1970, a educação se projetou sob o reflexo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, que, de certa maneira, desobrigou-se de investimentos em educação (cf. BRASIL, 1967, art. 168 e 169). Tal norteamiento também se fez presente através da Lei n° 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961). Foram criados o Ensino de 1° Grau escolar — através da unificação do ensino primário com o nível ginasial, até então componente do ensino secundário — e o Ensino de 2° Grau — que estabelecia seu caráter profissionalizante compulsório.

A Constituição de 1967 revelou o descumprimento do Estado com relação à educação pública. Com isso, a Constituição de 1967 extinguiu os percentuais mínimos de recursos a ser aplicados na educação pela União, pelo Distrito Federal e pelos estados. Apenas manteve a obrigatoriedade financeira dos municípios no percentual de 20% da receita por ano, investido no ensino primário.

Segundo Cury (2007),

A Constituição de 1967, já fragilizada, ficou ainda mais com a chamada Emenda Constitucional n. 1 da Junta Militar, de 1969. Essa Emenda refaz a Constituição de 1967 à luz e à letra dos Atos Institucionais. A desvinculação de verbas permanece conquanto ela reapareça apenas para os municípios e fora do capítulo da Educação. Os municípios, já gravados com o sistema tributário então vigente, poderiam sofrer intervenção no caso de não aplicarem o percentual de 20% dos impostos no ensino primário de suas redes. (p. 858)

Entretanto, essa desobrigação do gasto mínimo — ainda que a exigência tenha recaído, em 1969, sobre a esfera municipal — resultou, também, na expansão educacional promovida pelo governo militar, marcada pela queda na qualidade da educação escolar. A formação ofertada buscou suprir a demanda por mão de obra qualificada para o mercado de trabalho; ou seja, era uma formação contrária a uma concepção de educação como instância libertadora, humanista e crítica, e na qual o aluno seria sujeito de sua aprendizagem (FREIRE, 1996).

É nesse cenário, após o fim da ditadura civil-militar, em 1985, que nasceu a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Como afirma Abrucio (2016), a educação no Brasil passou a ter sua importância reconhecida só recentemente:

[...] com a Constituição de 1988, marco inicial de um Estado de bem-estar-social no país, e fortalecimento da democracia [...]. Até então, a política educacional, sobretudo a relacionada à universalização da educação básica, nunca recebeu a devida prioridade [...] grandes transformações começaram a ocorrer. A educação se tornou, finalmente, um direito dos cidadãos brasileiros. (p. 10)

Em relação ao magistério, cabe situar como foi focalizado pela Lei Magna de 1988: dentre outros aspectos, ressalte-se o art. 206, cujo caput estabeleceu que o ensino seria ministrado conforme alguns princípios, dentre só quais se encontra o tema da valorização dos profissionais da educação. Aliás, esta é objeto do inciso V do referido art. 206: “[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional n° 53, de 2006)” (BRASIL, 1988). E o inciso VIII: “[...] piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional n° 53, de 2006)” (BRASIL, 1988).

Segundo Oliveira (1999),

Este texto aperfeiçoa os de 1967[BRASIL, 1967]/69 [BRASIL, 1969] que explicavam a gratuidade e obrigatoriedade dos 7 a 14 anos, criando a possibilidade de se restringir o atendimento aos indivíduos dessa faixa etária. Avança, também, ao apontar para o atendimento dos que não mais se encontram na idade considerada ‘ideal’ para o Ensino Fundamental, cujo papel caberia então à Educação de Jovens e Adultos (EJA). (p. 62)

De fato, tais avanços representam o fortalecimento da democracia pelo viés da educação, bem como criam condições e possibilidades para o desempenho e a aprendizagem escolar de quem não teve acesso à escola na idade apropriada.

Sobre a questão da idade certa, os números de 2015 revelam, em torno do ensino fundamental, uma taxa líquida de matrícula em ritmo de universalização, em termos médios no Brasil como um todo, que atinge 97,7% das crianças; mas 76% eram o porcentual dos jovens de 16 anos de idade

que concluíram o nível fundamental, também, em 2015. Sem dúvida, configura-se como tarefa sobremaneira árdua para 2024, ano terminal do Plano Nacional de Educação 2014–2024.

No entanto, convém considerar a desigualdade social como fator influente na concretização desses ideais constitucionais. Desigualdade que impõe, a muitos, a necessidade de trabalhar desde cedo para ampliar a renda familiar, o que impede muitas crianças em idade escolar de frequentar a escola com regularidade. As consequências incluem não só irregularidades e discrepâncias na relação entre idade e formação escolar, mas também a evasão, que ainda tende a demarcar as estatísticas educacionais.

Além disso, os problemas estruturais da rede escolar, a má remuneração docente e as condições de trabalho desfavoráveis impõem dificuldades à prática pedagógica dos professores. É claro, são mazelas que afetam não só o Brasil. Como esclarece Abruicio (2016), o tema da equidade é tão essencial que afeta até países “[...] desenvolvidos, em particular, os Estados Unidos” (p. 10). A literatura estrangeira se refere a isso; veja-se, como exemplo, Peske e Haycock (2006).

Àqueles que tiveram de interromper os estudos e desejam retomá-los — através de um processo de escolarização tardia —, restam opções como a educação de jovens e adultos para concluir os estágios de formação escolar. Caso seja correto tomar essa possibilidade como avanço, há quem afirme que os avanços não vieram sem os desafios enfrentados pelos alunos, quando decidem estudar depois de adultos. Possivelmente, cada educando que teve mais uma oportunidade de estudar pensou em seus desafios, suas expectativas, seus sonhos e seus objetivos de vida para enfrentar as barreiras em busca do saber via escolarização.

Convém considerar que há assimetrias educacionais nas regiões brasileiras, seja as taxas líquidas de matrícula do ensino fundamental e do médio ou o percentual de jovens de 16 e 19 anos de idade que, respectivamente, concluíram ambos os níveis em 2015. Tal fisionomia demarcada pela geografia, pela cultura e pela diversidade econômica revela-se desafiadora à formação docente, à sua remuneração e ao plano de carreira.

Tabela 1 – Taxas líquidas de matrícula do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil e sua conclusão aos 16 e 19 anos em 2015

| BRASIL/REGIÕES | MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL (6–14 ANOS) | CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (AOS 16 ANOS) | MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO (15–17 ANOS) | CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO (AOS 19 ANOS) |
|----------------|---|---|--|---|
| Brasil | 97,7 | 76,0 | 62,7 | 58,5 |
| Norte | 96,6 | 66,7 | 53,9 | 45,1 |
| Nordeste | 96,9 | 65,9 | 53,4 | 50,7 |
| Sudeste | 98,3 | 83,5 | 71,5 | 65,8 |
| Sul | 98,4 | 82,3 | 64,7 | 61,9 |
| Centro-Oeste | 98,1 | 81,4 | 65,0 | 60,6 |

Fonte: dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017)

Desses dados percentuais, depreendem-se, por exemplo, que as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste se apresentam com informações que ultrapassam pouco mais 80% dos jovens de 16 anos

que concluíram o ensino fundamental; porém, as regiões Norte e Nordeste apresentam escores percentuais na faixa de 60% ou pouco mais, o que as situam a uma distância próxima dos 30%.

Em relação ao ensino médio, as informações relativas a 2015 revelam-se bem mais problemáticas: a taxa líquida média de matrícula se encontra na casa dos 62,7%. Sobressai-se, nesse aspecto, a região Sudeste, com 71,5% de taxa de líquida; as regiões Norte e Nordeste, na faixa dos 53%; e as regiões Sul e Centro-Oeste, respectivamente 64,7% e 65,0%.

Sobre a conclusão do ensino médio aos 19 anos de idade — com dois anos a mais em relação à faixa etária estabelecida de 15–17 anos —, as taxas deixam entrever como o analfabetismo é construído e mantido: 58,5% são o percentual médio dos que concluem esse nível escolar aos 19 anos. Além disso, as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste ultrapassam a taxa média; mas as regiões Norte e Nordeste ainda se encontram relativamente distanciadas da média.

Com efeito, Gatti (2013–2014) reflete que, num “país de escolarização tardia” como o Brasil, “[...] a necessidade de incluir nas redes de ensino as crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica, colocou grandes desafios, um deles a formação de professores” (p. 35). Desafios que se traduzem em expectativas e diretrizes como as do Plano Nacional de Educação, do plano de carreira e do piso nacional. Noutros termos, há implicações em torno da necessidade de investir na formação a fim de qualificar os professores de modo que colaborem para educar crianças e jovens incluídos no processo da escolarização tardia.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

De fato, como diz Abrucio (2016), “Entre os caminhos capazes de gerar eficácia educacional, a literatura tem dado destaque cada vez maior ao papel dos professores” (p. 9); e, não por acaso, esse autor apresenta quatro pontos importantes que merecem reflexão:

1. Resultados ruins em exames nacionais e internacionais sugerem a necessidade de melhorias e preocupação com a educação pública.
2. É preciso considerar a aposentadoria de muitos docentes nos próximos anos.
3. Reformas impulsionam o Plano Nacional de Educação, em que a formação é temática marcante como parte “[...] do capital humano que chega às escolas [...]” e que pode “[...] favorecer mudanças nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas” (Idem, p. 9) — esse fator se revela importante para este estudo.
4. Experiências de formação inicial e continuada de países diversos merecem reflexão no Brasil a fim de que sejam ressignificadas segundo o contexto social local. (p. 9)

A esses pontos acrescentamos o processo de precarização da educação pública a partir dos anos 1960. O golpe civil-militar não só aboliu direitos civis, mas também criou uma prática orientada pelo imperialismo dos Estados Unidos (FERNANDES, 1975). Na perspectiva educacional, proporcionou uma conjuntura de escassez financeira e econômica com consequências inigualáveis à formação de professores até hoje.

As palavras de Cury (2000) dão mais propriedade a essas afirmações:

Aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação Constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta,

com duplo ônus financiou a expansão com rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada do trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais “veteranos” não puderam requalificar-se e muitos “novatos” não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo das classes populares. (p. 574)

A conta foi paga com a defasagem salarial, que obrigou os professores a se desdobrarem em mais turnos para ampliar sua renda. Por consequência, esse desdobramento lhes subtrai tempo, ânimo e disposição para se dedicarem à sua formação. Assim, a precarização tendeu a travar a evolução da carreira docente, o que tende a impactar negativamente nos níveis de qualidade da educação.

Em que pesem essas condições, outros problemas se impõem àqueles que conseguem executar ações de formação docente, seja a inicial ou a continuada. Um problema se refere à qualidade das opções de formação. Como se lê em Abrucio (2016, p. 15), há pesquisas — como as de Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010) — segundo as quais os cursos de Pedagogia de instituições públicas alcançam pontuação mais elevada no quesito qualidade quando comparados com os de instituições privadas. Essa constatação deriva de análise do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. No entanto, “[...] essas vantagens desaparecem quando se considera a experiência prévia na docência” (ABRUCIO, 2016, p. 15).

Num país de dimensões continentais como o Brasil, tal discrepância significa que, às regiões mais interioranas — os rincões —, tende a chegar mais a oferta de formação inicial em instituição particular. Por mais que tenha havido a criação de *campi* federais e estaduais destinados a ampliar o papel da universidade pública, não se pode dizer que bastou para suprir a demanda por formação. Além disso, conforme Gatti (2013–2014), as diretrizes curriculares nacionais para licenciaturas distintas não têm sido suficientes para criar uma ordenação curricular ao conjunto dos cursos, seja nas instituições públicas ou nas particulares.

Seguindo uma lógica mais que centenária, a iniciativa privada se torna presente onde o Estado está ausente. Mas não se pode desqualificar de todo sua presença. Ainda segundo o que diz Abrucio (2016) — valendo-se das pesquisas de Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010) —, a experiência docente pré-ingresso na licenciatura parece ser mais determinante do desempenho de professores no exame nacional.

De fato não “[...] se observam diferenças significativas no resultado do Enade [...]” (LOUZANO et al., 2010, p. 564) quando se considera a procedência institucional dos graduandos: obtiveram pontuação parecida com a de alunos que já lecionavam antes de entrar no curso ou se tornaram professores durante a graduação, não importando muito se eram de instituições públicas ou particulares.

No dizer de Gatti (2013–2014) em vista dessa reflexão, a formação docente não se alinha no que ocorre em outros países: “[...] políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos docentes, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura” (p. 35). No Brasil, o movimento que envolve a formação inicial não foi “[...] forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino [...]” e levar a uma revisão “[...] da estrutura dessa formação nas licenciaturas e sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000” (p. 35). Segundo a pesquisadora, toda a situação da formação de professores para educação básica requer uma política nacional firme, com “[...] foco

na qualidade formativa de novos professores” (p. 43). Do contrário, o país tende a não avançar com o resultado dos investimentos em educação.

Gatti (2013-2014) também sustenta que

[...] reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores [...] a educação se concretiza com pessoas — nas relações de, em tese, “alguém que sabe mais”, e que sabe comunicar-se com alguém que quer aprender. (p. 43).

Para Abrucio (2016), a solidez da carreira docente pressupõe equidade e qualidade no campo educacional. São pontos dos quais dependem a concretização de ações e a elaboração de soluções para problemas que afetam a qualidade da educação para o aluno, independentemente de sua situação financeira. Esse problema pode ser exemplificado com o que diz Abrucio (2016) sobre a ideia de desigualdade no Brasil. A propósito, ele cita o caso das regiões Norte e Nordeste, supostamente mais carentes de instituições públicas com cursos de licenciatura em relação a regiões como o Sudeste e o Sul.

Associado a tal questão, encontra-se o nível de escolaridade dos professores da educação básica, cuja porcentagem em relação ao nível superior se encontrava, em 2015, com 76,39%.

Tabela 2 – Professores na educação básica por nível de escolaridade — 2012–5

| NÍVEL/ANO | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| SUPERIOR | 1.530.650 | 1.601.194 | 1.664.218 | 1.670.823 |
| ENSINO MÉDIO | 220.838 | 236.315 | 245.428 | 106.908 |
| ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO | 335.190 | 297.730 | 268.856 | 403.121 |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 8.335 | 6.437 | 5.765 | 6.302 |
| TOTAL | 2.087.013 | 2.141.676 | 2.184.267 | 2.187.154 |

Fonte: dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017, p. 106).

Além de tais escores percentuais em relação à totalidade brasileira, no anuário (2017, p. 107) se encontram referências quantitativas em torno dos níveis educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesse caso, proporcionar equidade seria “[...] ampliar a oferta de vagas e usar bem a EaD, modalidade fundamental para se chegar aos lugares mais distantes e menos desenvolvidos do país”; mais que isso, essa modalidade educacional pode “[...] alcançar um professorado que já trabalha na rede pública, mas que, sobretudo em razão do fator etário, teria dificuldades de fazer um primeiro ou um novo curso presencial” (ABRUCIO, 2016, p. 15).

Todavia, à formação docente que recorre à educação a distância tem de subjazer um uso crítico das tecnologias — para que o conteúdo apreendido seja significativo — e uma formação crítica — a fim de que o professor em formação seja sujeito de seu processo de aprendizagem. Do contrário, a educação a distância abre a possibilidade de se tornar ferramenta de política governamental; isto é, visar mais à resolução de compromissos com o capitalismo internacional — Banco Mundial — do que com a elevação da equidade regional.

A ideia de crítica na formação docente pela via da educação a distância ganha propriedade na reflexão de Gatti (2014): “Educar e educar-se à distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial”; em parte, faltam a “[...] presença cotidiana e continuada de professores [...]” e o “[...] contato constante com colegas”; em parte, a flexibilidade de tempo, ritmo e lugar de

estudo, assim como a diversidade de temas e de suportes, requer “[...] determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades”. (p. 1)

Em que pese a projeção da formação como elemento importante à qualidade da educação e às ações para viabilizá-las, Abrucio (2016) posiciona-se a respeito da formação inicial e continuada como ação insuficiente para melhorar a qualidade da educação. Uma medida dessa insuficiência estaria no material usado em cursos de instituições particulares: “[...] são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros, o que revela a precariedade de tais graduações” (p. 16). Ele se embasa em pesquisa de Gatti (2013–2014) feita com licenciados.

Nesse caso, a falta de leitura aprofundada pode comprometer a formação porque limita a compreensão de teorias, hipóteses e pesquisas que se movem no campo da educação como fundamento do ato de educar. Professores com repertório teórico-conceitual limitado — formação intelectual restrita — tendem a enfrentar mais dificuldades em estabelecer campos, pontos e linhas de análises; em fazer análises mediante procedimentos intelectuais como conexões, correlações e associações, induções, deduções e inferências, comparações e descrições, dentre outros que permitem o aprofundamento nas fontes de conhecimento e embasam a formação. Um resultado dessa limitação se traduz em fragmentação e superficialidade na visão de mundo.

Se for aceitável dizer que instituições formadoras podem deixar a desejar no desenvolvimento intelectual pleno dos formandos, também o é afirmar que certo alunado chega às licenciaturas de universidades públicas com dificuldades em geral que comprometem sua formação. Incluem, por exemplo, recursos financeiros insuficientes para comprar livros e participar em eventos acadêmicos. Como afirma Abrucio (2016), muitos alunos serão “[...] a primeira geração em suas famílias a chegar à educação superior” (p. 16). Dito de outro modo, chegam à universidade com dificuldades resultantes de seu contexto socioeconômico-cultural.

Eis por que são necessárias políticas de valorização da profissão docente como algo que se estende a outras instâncias que não a sala de aula. O trabalho do professor não se limita à docência. A administração escolar, a elaboração de políticas intraescolares (a exemplo do projeto político-pedagógico) e a organização de eventos pedagógicos — além da obrigação de continuar sua formação em prol da carreira — são atributos que deixam claro: ser professor supõe mais que se encontrar regularmente com turmas de estudantes e ministrar aulas. Essa amplitude de funções se mostra no Plano Nacional de Educação 2014–2024, cujas metas norteiam a formação e prescrevem ações para a valorização profissional e o plano de carreira. Não por acaso, questões cruciais para o professorado.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014–2024

O PNE 2014–2024 é um conjunto de metas, diretrizes e estratégias articulados a vinte aspectos fundamentais da educação brasileira contemporânea. Organiza-se em ações a ser empreendidas em dez anos. Eis como Saviani (2004) se refere ao plano:

A ideia do Plano Nacional de Educação remonta à década de 1930. Provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932. O “Manifesto”, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram

ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MANIFESTO, 1984, p. 407), irá enunciar as diretrizes fundamentais e culminar com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional”. (p. 417).

As metas do plano esquadrinham o desenvolvimento da educação e o empenho na valorização do professor em contextos diferentes. Mas o PNE 2014–2024 é relevante. A prioridade do governo passa a ser foco de discussão nacional e, portanto, de luta para o desenvolvimento de políticas em prol da formação e valorização docente.

Especificamente, a meta 14 propõe “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014). Isso significa oportunizar aos docentes a qualificação profissional para aprimoramento e melhoria no plano de carreira.

A meta 15, por sua vez, propõe

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Essa meta cria a expectativa de oportunizar aos profissionais da educação condições de acesso ao nível superior, de proporcionar conhecimento valorativo para sua área de formação. O sucesso dessa ação depende da inserção dos docentes em universidade pública, pois muitas vezes não têm recursos para entrar e permanecer em uma instituição privada.

Entretanto, ao nível do ensino fundamental — anos finais — e do ensino médio, a proporção de docentes com formação superior compatível com as disciplinas que lecionam dificulta ou mesmo estrangula tal projeto estabelecido pela meta 15.

Tabela 3 – Proporção percentual de docentes com relação à atividade dos anos finais do ensino fundamental — 2015

| REGIÃO | COMPATÍVEL COM TODAS AS DISCIPLINAS LECIONAM | COM AS QUE LECIONAM | COMPATÍVEL PELO MENOS UMA DISCIPLINA LECIONA | COM UMA QUE LECIONA | SEM FORMAÇÃO SUPERIOR COMPATÍVEL COM AS DISCIPLINAS QUE LECIONAM |
|--------------|--|---------------------|--|---------------------|--|
| Brasil | 45,9 | | 13,0 | | 41,0 |
| Norte | 33,0 | | 11,6 | | 55,4 |
| Nordeste | 24,7 | | 18,4 | | 56,9 |
| Sudeste | 63,1 | | 7,7 | | 29,2 |
| Sul | 56,7 | | 16,2 | | 27,1 |
| Centro-Oeste | 43,7 | | 13,6 | | 42,7 |

Fonte: dados Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017, p. 110).

Levando-se em conta os dados em nível de Brasil, tais índices configuram desafios à formação docente, visto que a compatibilidade plena se realiza apenas em 45,9% dos docentes, enquanto somam 41% os docentes que não apresentam formação superior com as disciplinas lecionadas.

Quanto a tal dimensão que envolve o ensino médio, também em 2015, 53,8% dos docentes apresentam compatibilidade com todas as disciplinas que lecionam, enquanto 14% apresentam vínculos com *uma* disciplina. Aqueles que têm formação superior compatível com as disciplinas que lecionam somam 32,3% (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017, p. 111).

A meta 16 propõe

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

A concretização dessa meta necessita que os sistemas educacionais municipal, estadual e federal oportunizem ao docente tempo para se dedicar aos estudos. A vaga na pós-graduação pressupõe tempo para estudar porque a carga de leitura e a prática de escrita acadêmica demandam tempo; uma e outra são ações elementares do estudo pós-graduado; são formas de materializar a formação, por exemplo, como a apresentação de uma pesquisa sistemática em forma de texto longo como dissertação e tese.

Sem a concessão de tempo pelo sistema de ensino público em que o professor atua, sua qualificação corre risco de ficar prejudicada ou de não acontecer. Assim, são necessárias estratégias para lhe assegurar a possibilidade plena de estudar e se qualificar. Isso porque se espera que seu aprimoramento cognitivo pela via da formação se traduza em aprimoramento de sua prática; e que o compromisso com a qualidade de sua aprendizagem se reflita em compromisso com a qualidade da aprendizagem de seus alunos.

4. VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: REMUNERAÇÃO E CARREIRA

A meta 17 propõe “[...] valorizar profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente [...]” (BRASIL, 2014) até o fim do sexto ano de vigência do plano, ou seja, meados de 2020. O processo de equiparação é importante para que haja justiça salarial e para que, no plano de carreira, todos possam ser valorizados como profissionais, e não como missionários. A diferença salarial entre professores e demais profissionais com o mesmo nível de instrução é inaceitável.

Não por acaso, a meta 18 propõe

[...] assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014)

Essa é uma meta importante. Além de assegurar a existência de um plano de carreira em todos os sistemas de ensino, define um piso profissional nacional para evitar discrepâncias salariais regionais. Pensar na valorização docente exige reflexão sobre o piso salarial para a profissão, isto é, tal aspecto está associado à dignidade do professor.

Além do PNE 2014–2024, há outras demarcações político-educacionais importantes para a docência. Um exemplo é o caso do Programa Instituição de Bolsa à Docência (PIBID), cujo financiamento é administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ligada ao Ministério da Educação. Destina-se tal programa ao incentivo à formação docente.¹

O Pibid oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 9/6/2017)

Do ponto de vista político-educacional trata-se de fortalecer as relações entre as universidades públicas e as secretarias de educação estaduais e municipais.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 10/6/2017)

Em nível estadual, há o Programa Especial da Formação de Professores da Zona Rural do Acre; o Programa Bolsa Estágio Formação Docente do Espírito Santo; e o Programa Bolsa Formação — Escola Pública e Universidade, de São Paulo. Tais programas mostram que é necessário às licenciaturas oferecer uma formação aprimorada para a docência.

Em que pese a importância dessas iniciativas, há quem defenda que o Brasil requer políticas de Estado, e não de governo. Isso porque políticas de governo “[...] são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas [...]”; ou seja, visam suprir “[...] demandas da agenda política interna, ainda que envolva escolhas complexas”. (OLIVEIRA, 2011, p. 329). Diferentemente, políticas de Estado supõem mais de uma agência estatal; ou seja, em geral passam “[...] pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidências em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Com efeito, dadas as condições sociais em que a educação ocorre no país, bem como as atribuições que a escola pública tem, fazem-se necessárias políticas educacionais que sejam políticas de Estado para evitar — reiterando Cunha (1991) — a descontinuidade e o efeito zigzag na educação: causa de fragmentação e justificativa de certo fracasso na educação.

¹ “Desde 2009, 170.000 estudantes em cerca de 280 faculdades e universidades já participaram do Programa. Hoje, 72 mil alunos fazem parte da iniciativa” (FOLHA DE S. PAULO, 2017, p. 5). O orçamento “[...] em 2009 era de R\$ 20 milhões, teve seu pico em 2015, quando alcançou os R\$ 514 milhões. Em 2016, porém, o valor total ficou em R\$ 493 milhões, uma queda de 5%” (p. 5)

5. CONSIDERAÇÕES EM ABERTO EM TORNO DAS EXPERIÊNCIAS E DAS EXPECTATIVAS

No tempo histórico, residem experiências e expectativas sempre em movimento no decorrer de seu processo, o que promove um entrecrocamento recíproco de ambas. As expectativas são balizadas pelas experiências, e estas, em busca daquelas, expressam-lhes um sentido, ainda que, às vezes, alguém ou mesmo fragilizado.

A expectativa se delinea em um dado horizonte-futuro que não se confunde com a experiência-passado. “[...] não se pode ter um sem o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (KOZELLECK, 2006, p. 307). “Assim, [as] duas categorias indicam a condição humana universal; ou [...] remetem a um dado antropológico prévio, sem o qual a história não seria possível, ou não poderia sequer ser imaginada” (p. 308).

Nessa lógica, espaço de experiência e horizonte de expectativa não implicam uma realidade histórica mais ou menos distante do tempo presente, uma vez que a própria existência histórica supõe uma condição universal em que ambas — experiência e expectativa — fazem-se presentes continuamente. Na educação escolar, em que o protagonismo do professor constitui o processo educacional, a expectativa “[...] é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (KOZELLECK, 2006, p. 310).

Com efeito, a formação de professores no Brasil vem sendo semeada e vivenciada desde um tempo histórico passado-presente expresso pela Constituição de 1988, pela qual foi experimentada; mas o futuro não experimentado é expectativa. O esforço em prol da educação após essa Carta Magna estabeleceu expectativas que, no interior de sua renovação no passado-presente, foram assumidas pelo espaço de experiência brasileira. Experiência essa que inclui debates sobre temáticas da formação de professores desde os anos 1970 — convém lembrar.

Ao lado da Constituição, a LDBEN/1996 e o PNE 2014–2024 trazem demarcações fundamentais da educação — diretrizes, normatizações, metas e estratégias em torno da formação do professor — as quais têm incidências sobre sua profissionalização e seu profissionalismo. Além disso, novas expectativas se desenham para a formação docente em vista da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), cuja terceira versão foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação pelo Ministério da Educação em 2017. Tal documento destaca, nas competências gerais, palavras e locuções como “curiosidade intelectual”, “reflexão”, “análise crítica”, “investigar causas”, “elaborar e testar hipóteses”, “formular e resolver problemas”, “inventar soluções”, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 18). Ou seja, destaca vocábulos e termos alusivos ao campo semântico da investigação sistemática, ou seja, da pesquisa.

Se assim o for, então esse espírito de pesquisa implica técnicas de ensino e tecnologias pedagógicas que responsabilizem o aluno pela colaboração, participação, investigação, curiosidade e crítica. Trata-se de uma nova tarefa para o professor. Mais que isso, a expectativa quanto a uma educação escolar marcada pelo ensino investigativo pressupõe uma formação docente que seja continuada para suprir a demanda por tal competência e superar a aula expositiva. Numa palavra, o educador precisa ser educado!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrucio, F. L. (coord.) (2016). *Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico, Agenda de Políticas e Estratégias para a Mudança*. São Paulo: Moderna. Recuperado de <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A8254C1CF7A0154C4400B00099C>.
- Anuário Brasileiro Da Educação Básica 2017 (2017). São Paulo: Editora Moderna; *Todos Pela Educação*. Recuperado de https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1961. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1969*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm.
- Lei Nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>.
- Base Curricular Nacional Comum* (2017). Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.
- Plano Nacional de Educação de 2014-2024*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FLACSO do Brasil.

- Cury, C. R. J. (2000). A educação como desafio na ordem jurídica. In. LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cury, C. R. J. (2007). Estado e Políticas de Financiamento em Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, 100, 831-855.
- Fernandes, F. (1975). *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Folha De São Paulo (2017). *Seminários Folha – 2º Fórum de Inovação Educativa*, 27/05/2017, São Paulo, 8.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2014). *Crerios de Qualidade*. PGM 1 - Formação de Professores a Distância. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>.
- Gatti, B. A. (2013-2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*. São Paulo. 100, 33-46.
- Kozelleck, R. (2006). *Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio.
- Louzano, P. et al (2010). “Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil”. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, 47, 543-568.
- Oliveira, R. P. O. (1999). Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 11, 61-74.
- Oliveira, D. A. (2011). Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, 115, 323-337.
- Peske, H. G. & Haycock, K. (2006). *Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality – a Report and Recommendations by the Education Trust*. Washington: Education Trust.
- Saviani, D. (2004). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados.

SOBRE LOS AUTORES

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, fez estágio pós-doutoral nessa universidade e na Universidade de Uberaba (MG). É docente do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (UFU). Coordena o projeto de pesquisa sobre educação, pobreza, política e marginalização na formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais no período 1909–1927 — projeto aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e pela Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais. Tem publicado artigos em revistas nacionais e internacionais, além de ser coautora de vários livros. Endereço para acessar currículo: <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>.

Contact information: laterzaribeiro@uol.com.br; betania.laterza@gmail.com.

José Carlos Souza Araujo

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Uberaba e na Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisador do CNPq. Membro fundador do Núcleo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo História, Sociedade e Educação no Brasil (HistedBR). É também membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior: história, sociedade e política. Integra a rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste — Redecentro. Autor de diversos artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Autor de diversas obras e coordenador de coletâneas. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7069283169342231>.

Contact information: jcaraujo.ufu@gmail.com.

Carlos Henrique de Carvalho

Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Lisboa. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. É bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa, nível 1D; é pesquisador da Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais e membro do conselho editorial da revista *Cadernos de História da Educação* (da Faculdade de Educação – UFU); *História & Perspectiva* (do Instituto de História da UFU); do conselho editorial da revista *Acta Scientiarum Education* (da Universidade Estadual de Maringá). É consultor *ad-hoc* de periódicos especializados, editoras e agências de fomento. Autor de diversos artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Coautor de diversas obras. Coordenador de coletâneas. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7463702480768930>.

Contact information: carloshcarvalho06@yahoo.com.br.