ISSN 1982-131X

REVISTA SEMESTRAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE (ESFORCE)

RETRATOS DA ESCOLA

RETRATOS DA ESCOLA

Formação de professores
impasses e perspectivas

DOSSIÊ

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil

Filiada à CUT BRASIL
CEA Internacional da Educação

Volume 2 - Números 2/3 - janeiro a dezembro de 2008

Revista Retratos da Escola

v. 2, n. 2/3, janeiro a dezembro de 2008.

Direção Executiva da CNTE (Gestão 2008/2011)
Presidente: Roberto Franklin de Leão (SP)
Vice-presidente: Milton Canuto de Almeida (AL)
Secretário Geral: Denílson Bento da Costa (DF)
Secretária de Finanças: Juçara Dutra Vieira (RS)
Secretária de Relações Internacionais: Fátima Aparecida da Silva (MS)
Secretário de Assuntos Educacionais: Heleno Araújo Filho (PE)
Secretário de Formação Gilmar Soares Ferreira (MT)
Secretária de Assuntos Municipais: Marta Vanelli (SC)
Secretária de Organização: Maria Inez Camargos (MG)
Secretária de Políticas Sociais: Rosana Sousa do Nascimento (AC)
Secretária de Imprensa e Divulgação: Antonia Joana da Silva (MS)
Secretária de Assuntos Jurídicos e Legislativos: Rejane Silva de Oliveira (RS)
Secretária de Relações de Gênero: Raquel Felau Guisoni (SP)
Secretário de Política Sindical: Rui Oliveira (BA)
Secretário de Saúde: Alex Santos Saratt (RS)
Secretário de Direitos Humanos: Marco Antonio Soares (SP)
Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários: Maria Madalena A. Alcântara (ES)
Secretário Adjunto de Assuntos Educacionais: Joel de Almeida Santos (SE)
Secretário Adjunto de Política Sindical: José Carlos Bueno do Prado – Zezinho (SP)
Secretário Adjunto de Política Sindical: José Valdivino de Moraes (PR)
Secretária Adjunta de Assuntos Educacionais: Maria Antonieta da Trindade (PE)

Suplentes à Direção Executiva CNTE
Janeayre Almeida de Souto (RN)
Paulina Pereira Silva de Almeida (PI) Odisséia Pinto de Carvalho (RJ)
Cleber Ribeiro Soares (DF)
Isis Tavares Neves (AM)
Silvinia Pereira de Souza Pires (TO)
Joaquim Juscelino Linhares Cunha (CE)

Conselho Fiscal da CNTE (Titulares)
Odair José Neves Santos (MA)
Mario Sergio F. De Souza (PR)
Miguel Salustiano de Lima (RN)
Guilhermina Luzia da Rocha (RJ)
Ana Íris Arrais Rolim (RO)

Conselho Fiscal da CNTE (Suplentes)
Rosália Maria Fernandes da Silva (RN)
Selene Barbosa Michelin Rodrigues (RS)
Marco Túlio Paolino (RJ)

Editor
Luiz Fernandes Dourado (UFG)

Comitê Editorial
Juçara Dutra Vieira (CNTE)
Leda Scheibe (UFSC/Unoesc)
Márcia Ângela Aguiar (UFPE/ANPEd)
Regina Vinhaes Gracindo (UnB/CNE)

Conselho Editorial
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)
Antonio Ibañez Ruiz (UnB)
Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
César Callegari (CNE)
Erasto Fortes Mendonça (UnB)
Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)
Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)
Ivone Garcia Barbosa (UFG)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)
Lucília Regina Machado (UNA-MG)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Isabel Almeida (USP)
Maria Malta Campos (FCC)
Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)
Moacir Gadotti (USP)
Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)
Sadi Dal Rosso (UnB)
Sérgio Haddad (Ação Educativa)
Vitor Henrique Paro (USP)

Endereço
SDS Ed. Venâncio III, salas 101/106, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília, DF, Brasil.
Telefone: + 55 (61) 3225-1003 Fax: + 55 (61) 3225-2685
E-mail: revista@esforce.org.br
www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v. 2, n. 2/3, janeiro a dezembro de 2008.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 2	n. 2-3	p. 1-208	jan./dez. 2008

© 2008 CNTE
Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <http://www.esforce.org.br>

Copidesque
Eliane Faccion (Português)

Revisão de textos
Adriano Nigliazacca (Inglês)
Antonio Silva Dora (Espanhol)
Eliane Faccion (Português)
Fabíola Marques Ferigato (Normas Técnicas)
Luciana Cavalheiro (Francês)

Traduções dos resumos
Andréa Sterque da Silva (Espanhol e Francês)
Eloah Idélia Kegler dos Santos (Inglês)

Capa
Robert Doisneau,
L'information scolaire, Paris 1956
© Atelier Robert Doisneau, 2008

Direção artística
Jean-Yves Quierry

Projeto gráfico e diagramação
Frisson Comunicação

Secretaria e apoio editorial
Marcelo Francisco Pereira da Cunha

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço: revista@esforce.org.br

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 2, n. 2/3, jan./dez. 2008 – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral
ISSN 1982-131X

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

RETRATOS DA
ESCOLA

SUMÁRIO

Editorial

Luiz Fernandes Dourado.....7

Entrevista.....15

Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar
Helena Costa Lopes de Freitas
Juçara Dutra Vieira
Márcia Ângela da Silva Aguiar

Artigos

O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização
Dalila Andrade Oliveira.....29

Formação de professores no Brasil: a herança histórica
Leda Scheibe.....41

Debates sobre o professor na constituinte: projetos em disputa (1987-1988)
Andréia Ferreira da Silva.....55

Piso Salarial: constitucional, legítimo, fundamental
Carlos Augusto Abicalil.....67

Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito?
Sandra M. Zákia L. Sousa.....81

Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório
Nilma Lino Gomes.....95

As TIC na formação a distância: reflexões contemporâneas
Ivany Rodrigues Pino.....109

Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor
Maria Malta Campos.....121

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

Normal de nível médio: atual e prioritário, até quando?
João Antonio Cabral de Monlevade.....133

Formação continuada e em áreas específicas: a proposta do Sistema Nacional Público
Antonio Ibañez Ruiz.....149

Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança
Maria Margarida Machado.....161

Resenha

O uso pedagógico das TIC na formação de professores
Catarina de Almeida Santos & Karine Nunes de Moraes.....177

Documentos

Lei do PSPN (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008).....181

Análise da CNTE à Lei do PSPN.....185

Minuta de Decreto do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério.....193

Normas de publicação.....201

RETRATOS DA
ESCOLA

EDITORIAL

Periódico da área de educação, ***Retratos da Escola*** é uma iniciativa da Escola de Formação da CNTE (Esforce), criada em 24 de abril de 2007.

Este novo formato e a nova linha editorial de renovado conteúdo pretendem dar início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. É assim que a revista ***Retratos da Escola*** procurará estruturar-se, promovendo sua consolidação institucional através destas alterações substantivas na concepção gráfica e aprofundando a densidade das análises.

Foram criados, também, um Comitê e um Conselho Editorial integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

No processo de reestruturação, realizaram-se contatos e reuniões de trabalho com a participação do Comitê Científico e reuniões com dois editores de periódicos consolidados da área, a profª. Ivany Pino (*Educação e Sociedade*) e Antônio Villar Marques de Sá (*Linhas Críticas*), a quem agradecemos o apoio.

A intenção de estruturação definitiva desta publicação ocupa hoje papel estratégico nas ações relevantes da Esforce e da CNTE. Dentre as tantas atividades prioritárias da Esforce, a revista procura, assim, se estabelecer como um veículo de diálogo permanente entre os diversos profissionais da educação, principalmente os que atuam na educação básica pública, e em espaço de formação continuada desses profissionais.

Periódico semestral, esta publicação se destina aos profissionais da educação (professores, pedagogos, diretores e funcionários de escola), estudantes, pais, mães, docentes dos cursos de licenciatura e educadores que dirigem entidades sindicais da educação, assim como aos interessados na temática educacional.

A proposta é a de examinar a educação básica e o papel da ação pedagógica na formação e profissionalização dos trabalhadores em educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações na educação básica.

Sendo assim, ***Retratos da Escola*** abrigará estudos, análises e pesquisas que tenham por foco a escola e o protagonismo de seus profissionais. A linha editorial, portanto, possui um eixo específico, abrangendo: (i) formação profissional; (ii) trabalho educativo, condições e práticas; e (iii) organização escolar e dos sistemas.

Como periódico científico, sua base de existência e consolidação dirige-se a repensar a educação básica nacional (compreendendo as dimensões de gratuidade, laicidade, qualidade e democratização), sem descurar de sua interface com a educação superior, bem como dos movimentos e tendências da educação no mundo, em particular na América Latina, na Ásia e na África.

A intenção é socializar diferentes concepções e análises da educação a partir dos vários contextos, regulações e enfoques, tendo por norte o incentivo à disseminação da pesquisa e as reflexões sociopolíticas e culturais que permeiam a área educacional, visando contribuir para a formação e a profissionalização, especialmente dos trabalhadores em educação.

Antenada nas múltiplas dimensões da contemporaneidade, a capa de ***Retratos da Escola***, ao disseminar a arte da fotografia a partir da autoria consagrada de Robert Doisneau, apropria-se da contribuição desse fotógrafo social francês cuja obra é, ela própria, instrumento de sociabilidade e, portanto, de formação.

Nessa direção, ao discutir a sociologia da fotografia e da imagem, Martins (2008, p. 22) afirma:

> a fotografia não é apenas documento para ilustrar nem apenas dado para confirmar. Não é nem mesmo e tão somente instrumento para pesquisar. Ela é constitutiva da realidade contemporânea e, nesse sentido, é de certo modo, objeto e também sujeito.

Este foi um dos motivos pelos quais as fotografias feitas por Doisneau ganharam universalidade, ainda que retratem, com o engajamento peculiar a um humanista, um modo de ver.

A respeito de Doisneau, Jean-Claude Gautrand (2006) esclarece que ele

> não cessou de nos contar histórias cheias de sentimento, poesia e humor, encantando-nos com a sua capacidade de transmitir essa doce cumplicidade, essa relação implícita e fugaz que o unia ao objeto que fotografava. O seu interesse pelas classes populares e pelos cenários das suas vidas permitiu-lhe realizar imagens impregnadas de certo realismo poético-social, imagens estas que, por outro lado, marcaram profundamente o cinema e a literatura da época.

A escolha de fotografias produzidas por R. Doisneau direciona-se, assim, a contribuir com o processo formativo e de "humanização do olhar", ancorado à visão ampla da educação que considera as múltiplas linguagens e dinâmicas formativas. Ou seja, ao descortinar o horizonte das fotografias da lavra de Doisneau, esperamos contribuir com a reflexão sobre a escola, seu cotidiano e os diferentes atores sociais

que a constroem a cada dia, sem perder de vista que o "fotógrafo é também protagonista da fotografia" (MARTINS, 2008, p. 51).

Na nova proposta editorial de periódico científico para a educação básica, estruturamos ***Retratos da Escola*** nas seções: *Entrevista*, *Artigo*, *Documento*, *Resenha* e *Documento*.

A formação docente está na ordem do dia das ações e reflexões do movimento social educacional e das refregas institucionais inerentes ao tema, no Brasil. Não é por outro motivo que a presente edição condensa os números 2 e 3 da revista, organizada sob o dossiê temático: "*Formação de Professores: impasses e perspectivas*". O nosso objetivo é contribuir para a discussão e a avaliação dos atuais marcos e políticas que têm como objeto a própria educação dos professores brasileiros, vital para se traçar um futuro auspicioso para a docência nacional e, por consequência, aprimorar a qualidade educacional no País.

Na seção *Entrevista*, organizada por este editor junto com João Ferreira de Oliveira, ***Retratos da Escola*** convidou três educadoras e lideranças de entidades da área educacional: Helena Costa Freitas, Juçara Dutra Vieira e Márcia Ângela da Silva Aguiar.

Com a autoridade de seus estudos e pesquisas, sem contar a trajetória de cada uma na área a que dedicaram a vida profissional, as professoras evidenciam, aqui, os limites e os desafios da formação, rememoram as lutas em prol das políticas para a área e pela valorização e profissionalização docentes no Brasil. A história e as políticas atuais para esses temas permeiam as entrevistas, o que propicia ao leitor aproximar-se do meandro dos embates e das polêmicas travadas, nas três últimas décadas, pelas entidades acadêmicas e sindicais em torno do assunto. *Entrevista* permite, ainda, apreender as concepções fundamentais que inspiram a implementação de políticas na área, destacando a importância das ações e iniciativas de entidades científicas e sindicais nesse processo.

A seção *Artigo* procura situar o trabalho docente em seu histórico, identidade e profissionalização, contando com quatro expressivas análises.

O texto de Dalila Oliveira, intitulado "O Trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização" discute as repercussões das reformas educacionais mais recentes sobre a identidade e a profissionalização docentes no contexto latino-americano, assinalando a complexificação do trabalho do professor, marcado, duplamente, pela intensificação do trabalho e a precarização das relações de emprego.

Lêda Scheibe, no artigo "Formação de professores no Brasil: a herança histórica", discute e problematiza, com base, sobretudo, na legislação educacional, a trajetória da formação de professores no Brasil, em que procura identificar o perfil do professor

delineado pelas políticas educacionais. Desse modo, faculta ao leitor elementos fundamentais para a compreensão da "herança histórica" na formação de professores.

Em "Debates sobre o professor na Constituinte: projetos em disputa (1987-1988)", ao resgatar os debates travados entre diferentes sujeitos coletivos no processo de elaboração do capítulo da educação no período constituinte (1987-1988), Andréia F. Silva aborda as propostas referentes ao professor, sua formação e profissionalização. Nessa direção, destaca que a ação das entidades e parlamentares que se articularam na defesa do ensino público centrou-se nas lutas em prol da dignidade profissional do professor e na defesa da destinação dos recursos públicos às escolas públicas e de sua democratização.

Carlos Abicalil resgata, no artigo "Piso Salarial - Constitucional, legítimo, fundamental", as tentativas, desde a CF/1988, de estabelecer o piso salarial nacional para o profissional da educação, requisito fundamental para valorizar a carreira. Registra, assim, as conquistas recentes, os acordos e resistências políticas à implantação da Lei do Piso Salarial pelo Congresso Nacional e alguns estados da federação, permitindo a apreensão do contexto político bem como a das iniciativas atuais, visando à sua viabilização.

Num segundo eixo de análise, destacam-se significativas discussões e análises sobre formação para a educação básica, qualidade, avaliação e diversidade.

O artigo "Avaliação e carreira do magistério - premiar o mérito?", de Sandra M. Zákia L. Sousa esclarece de que forma a avaliação de desempenho hoje se apresenta e como ganhou centralidade nas políticas educacionais, sobretudo no Brasil. Sua análise registra, também, as estruturas tradicionais da carreira do magistério, sublinhando, ainda, a análise crítica sobre o debate e a defesa de políticas de incentivo baseadas nos resultados de avaliação.

Nilma Lino Gomes, ao analisar algumas iniciativas relacionadas à formação de professores para a diversidade étnico-racial após a sanção da Lei 10.639/03, indica o desafio histórico de superar a situação de desequilíbrio, renitente nos processos de formação inicial e continuada. Em "Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório", a autora assinala e necessidade de se reconhecer e dar visibilidade às práticas emergentes, sobretudo àquelas oriundas dos movimentos sociais.

No artigo "As TIC na formação à distância: reflexões contemporâneas", Ivany Pino discute algumas dimensões teórico-epistemológicas e conceituais relativas a este debate, situando o uso das TIC por meio da modalidade EAD nas propostas e políticas direcionadas à formação inicial e continuada. Por fim, analisa alguns limites dessas políticas no tocante às exigências colocadas à formação de professores.

A creche, em especial, é focalizada por Maria Malta Campos, em "Educar crianças pequenas - em busca de um novo perfil de professor", em que a autora discute os principais desafios existentes no País em relação à inclusão da creche e da pré-escola na educação básica e seus reflexos na definição da identidade do professor que atua nesta etapa educacional. Nessa direção, perfila o debate internacional e analisa as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro.

João A. C. de Monlevade, em "Normal de nível médio: Atual e prioritário, até quando?", discute a dualidade de formação no sistema educacional brasileiro e defende posição favorável ao curso normal como ponto de partida no processo formativo do professor e meio mais apropriado para a formação inicial, numa perspectiva de itinerário formativo permanente da profissão docente.

A falta de professores nas áreas específicas no Brasil é a preocupação de Antonio Ibañez Ruiz, em "Formação continuada e em áreas específicas: A proposta do Sistema Nacional Público". Nele, situa o caráter histórico dessa carência nacional, recuperando a discussão sobre o Decreto que propõe o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do magistério e apresentando sugestões emergenciais para a falta de professores e para as mudanças na formação continuada.

Maria Margarida Machado aponta o contexto atual das políticas para Educação de Jovens e Adultos em "Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança". Nele, a autora reafirma essa modalidade da educação básica como um direito e discute os limites à formação inicial e continuada na área, reivindicando a defesa da formação de professores para EJA como um componente de política pública.

A seção *Resenha* abordará sempre as novidades editoriais que direta ou indiretamente possam servir de estímulo à argúcia dos leitores de ***Retratos da Escola.***

Nesta edição, Catarina de Almeida Santos e Karine Nunes de Moraes apresentam sua leitura da Edição Especial 2008 da revista *Educação e Sociedade* (v. 29, n. 104, especial), que aborda "o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores", destacando a importância da temática e recuperando as concepções e debates contemporâneos sobre o tema de capa da edição.

A seção *Documentos* tem por objetivo acompanhar as iniciativas institucionais de elaboração de normas, decretos e leis que dizem respeito à categoria e à área educacional. Neste número, publicamos a Minuta do Decreto que institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (em discussão no âmbito do MEC, principalmente no CTC-EB/Capes); a Lei 11.738/2008 (Lei do PSPN). E, em seguida, uma análise feita pela CNTE, que busca situar os limites e avanços da Lei do PSPN.

Ressaltamos a grande repercussão do processo de discussão da Minuta do Decreto que propõe o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. As diferentes manifestações sobre a proposta de criação do sistema evidenciam este momento rico de busca de alternativas concretas para o estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de profissionais do magistério, incluindo o financiamento e os marcos regulatórios por meio de um sistema nacional.

Por isso, é fundamental retomar as deliberações da Conferência Nacional de Educação Básica, ocorrida em abril de 2008, e as discussões em curso referentes à Conferência Nacional de Educação de 2009, base essencial para a reivindicação em prol de um sistema nacional de educação e, articulado a este, de sub-sistemas que lhe dêem materialidade, para romper com a fragmentação vigente na educação nacional. Outro espaço vital, nesse processo, é a retomada do Fórum Nacional de Educação, entendido como instância máxima de deliberação e com ampla representação dos setores sociais envolvidos com a educação, objetivando o estabelecimento de uma política de Estado para a educação nacional.

Nesse contexto, faz-se necessária, ainda, a regulamentação de um regime de colaboração, que integre de forma democrática todas as esferas de governo, buscando a garantia de suas finalidades, diretrizes e estratégias comuns, sem prejuízo das especificidades de cada uma, por meio de sistemas de ensino próprios, articulados ao SNE.

Um Plano de Estado, ligado ao Sistema Nacional de Educação, deve inspirar-se em concepção ampla da educação, contribuindo para a conexão entre os entes federados e para a estruturação de subsistemas de avaliação, financiamento da educação, planejamento e gestão e da formação e valorização profissional.

Buscando contribuir com o debate e considerando o andamento da discussão no âmbito de CTC-EB/Capes (que sinaliza para a dificuldade de se implementar um sistema nacional de formação de professores, por razões as mais diversas, incluindo as de ordem legal, operacional, de concepção e financeira), ratificamos as concepções acima assinaladas e insistimos na necessidade de que se estabeleceça uma política nacional de formação de profissionais do magistério. Compreendemos que ela deve constituir o primeiro momento de estruturação do sub-sistema do SNE. Em decorrência da política nacional a ser aprovada, defendemos que os programas direcionados a fomentar a formação inicial e continuada de professores sejam dirigidos às instituições superiores públicas - enquanto ação governamental estratégica que vise à expansão e melhoria dos processos formativos nessas IES. Tal processo asseguraria que os recursos públicos se direcionassem às IES públicas, da mesma forma que os

programas a serem criados/implementados pelo MEC/Capes (bem como a reorganização daqueles já existentes) fossem organicamente articulados à política nacional.

Nossa expectativa é de que o empenho da Esforce em oferecer mais este espaço de reflexão pelo aprimoramento da educação brasileira atinja os objetivos a que se propõe.

E, aos leitores, desejamos que as mudanças ora empreendidas em ***Retratos da Escola*** contribuam para o aprofundamento do debate sobre a formação de professores e sua valorização, a fim de que a profissionalização docente alcance os níveis pretendidos pela categoria, pelo movimento social da educação, resultando, finalmente, na qualidade educacional almejada pela sociedade brasileira.

Luiz Fernandes Dourado

Editor

Referências

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia**. São Paulo: Contexto, 2008.

GAUTRAND, Jean-Claude. **Robert Doisneau**: 1912-1994. Paris: Taschen, 2006.

ENTREVISTA

Verbos intransitivos para uma política pública
Formar, valorizar, profissionalizar

A temática da formação, da valorização e da profissionalização dos docentes tem frequentado, sobretudo nas três últimas décadas, as discussões acadêmicas e sindicais, tornando-se objeto de políticas públicas no País. Algumas coisas mudaram, nos últimos anos, sobretudo no âmbito da formação. Outras têm permanecido quase intocáveis, como a valorização e a profissionalização, nos diferentes sistemas de ensino. Desde a redemocratização, as entidades representativas da área (a exemplo da Anfope, Anped, CNTE) reivindicam políticas públicas educacionais que garantam estatuto econômico, social e científico aos professores, em prol de uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada. Têm procurado, ainda, dialogar com as instituições formativas, sobretudo universidades públicas, para se pensar uma formação inicial e continuada que favoreça a escola pública de qualidade para todos, como direito social.

No Brasil, imensos são os desafios, em decorrência de uma expansão educacional que não se inspirou na compreensão mais ampla do papel da educação na sociedade e da educação como direito social, que resultasse em melhor planejamento, investimento e compromisso com a equalização das condições objetivas da oferta pública de educação em todas as regiões, estados, municípios e escolas. É preciso, pois, avaliar se as atuais políticas públicas vêm conseguindo alterar o quadro histórico da oferta, permanência e qualidade da educação. É necessário, também, compreender e debater o lugar da educação à distância na formação inicial e continuada, considerando o cenário histórico e atual da escola pública e da formação de professores, bem como as perspectivas e os elementos da iniciativa governamental, em um diálogo com as entidades da área, a fim de criar e institucionalizar um sistema nacional público de formação dos profissionais do magistério.

Retratos da Escola, neste número especial, convidou três importantes educadoras e lideranças de entidades da área de educação do País: Helena Costa Lopes de Freitas[1], Juçara Dutra Vieira[2] e Márcia Ângela da Silva Aguiar[3]. Nesta entrevista aos professores Luiz Fernandes Dourado[4] e João Ferreira de Oliveira[5] elas avaliam a temática da formação, profissionalização e valorização dos profissionais da educação, considerando o passado, o presente e o futuro da educação brasileira. Vivemos, certamente, um momento singular de diálogo e de ações por um (sub) sistema nacional público de formação dos profissionais do magistério, no contexto de construção de um sistema nacional articulado de educação.

Luiz Dourado - Ao longo das três últimas décadas, o que mudou na formação de professores e na profissionalização docente no Brasil?

Helena Freitas - As mudanças significativas no campo da formação docente no Brasil se desenvolveram a partir da LDB de 96, no contexto das políticas neoliberais da década de 90. É nesse período que se tornam mais intensas as discussões e proposições sobre o *lócus* da formação de professores e o caráter da formação, que se materializam nas regulamentações posteriores, principalmente a das diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica. É também nesse período que se observa o crescimento da oferta de cursos de formação continuada, principalmente de cursos à distância para formação dos professores em exercício sem formação superior. Podemos afirmar que não houve alteração na política de formação implementada desde então, permanecendo, ainda, as dívidas históricas do poder público com a formação dos professores. As políticas educacionais pós-LDB reforçaram uma concepção tecnicista, desprezando as contribuições pedagógicas e do campo da educação no processo de formação docente nas licenciaturas. A desconstrução do campo da didática, da pedagogia e da área educacional impacta também o processo de trabalho docente na escola pública de educação básica, onde as condições de trabalho dos professores – dupla e tripla jornada, baixos salários e ausência de uma carreira com processos de formação, acompanhamento e avaliação justos - não contribuem para a sua superação e o desenvolvimento profissional. Essas condições, aliadas às de funcionamento da escola e à condição de vida das crianças e da juventude, não permitem, ainda, o pleno desenvolvimento de uma educação pública de caráter emancipador, igualitário e solidário. É esta qualidade histórica que ainda se configura como principal dívida do poder público na atualidade.

"As políticas educacionais pós-LDB reforçaram uma concepção tecnicista, desprezando as contribuições pedagógicas e do campo da educação no processo de formação docente nas licenciaturas"

(Helena Freitas)

Juçara Vieira - A Reforma Universitária, de 1968, e a do ensino de 1º e 2º Graus, de 1971, são emblemáticas para a compreensão das décadas seguintes. Ambas foram portadoras da mesma aspiração e inspiração: consolidar o projeto ufano-desenvolvimentista da ditadura militar, ancorando-se na teoria do capital humano. A urgência em formar mão-de-obra para o mercado industrial perpassou a formação dos profissionais da educação. A influência americana, através do Acordo MEC/USaid, trouxe a departamentalização da educação superior e, coincidentemente, os saberes compartimentados que caracterizaram as licenciaturas; estas, por sua vez, foram aceleradas e segmentadas, por meio de cursos de curta duração. Não por acaso, ao final da década, a combinação das insuficiências da formação, os baixos salários, a ampliação de jornada e o aumento de alunos por sala de aula transformaram-se em mobilizações e greves em todo o País. Nos anos 80 e 90, a adoção de políticas neoliberais agravaram o quadro. A Emenda Constitucional Nº 14, a instituição do

"...o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes, a experiência inovadora do Profuncionário e a aprovação da Lei que institui o Piso Nacional: três marcos fundamentais..."

(Juçara Vieira)

Fundef e a promulgação da LDB, em 1996, representaram o coroamento de uma orientação política que desresponsabilizou o Estado para com o financiamento da educação e a valorização de seus profissionais. A proposta de formação de professores em cursos normais superiores em institutos, e não em universidades, foi ilustrativa desse período. A crescente perda de prestígio social da profissão, ao tempo em que afastou a juventude da classe média, passou a atrair as camadas populares para os cursos de pedagogia e para as licenciaturas. Essa democratização, no entanto, não foi acompanhada de políticas capazes de recepcionar, adequadamente, o novo público na universidade e na escola básica. As contradições do modelo neoliberal ensejaram maior protagonismo dos movimentos sociais e da comunidade acadêmica na construção de novos referenciais para a educação. Nos anos 2.000, as políticas públicas começaram a reverter a proporção público-privado na educação superior, a buscar alternativas sistêmicas, para dar respostas à descentralização da educação básica, e a promover a valorização profissional dos trabalhadores em educação. Registramos a instituição do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes, a experiência inovadora do Profuncionário e a aprovação da Lei que institui o Piso Salarial Profissional Nacional, como três marcos fundamentais, que terão impacto sobre a formação e a profissionalização dos trabalhadores em educação e, por consequência, sobre a qualidade da educação.

Márcia Aguiar - Com a grande efervescência dos movimentos sociais, em defesa do Estado de Direito, no final da década de 1970, articulam-se segmentos do setor educação em torno de importantes bandeiras: a universalização da educação básica, a valorização dos educadores e a gestão democrática. O debate dessas ideias e proposições ganha visibilidade nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), que congregam grandes contingentes de educadores e se multiplicam, na década de 1980. Ao longo dessa década, sob a égide da Carta Magna de 1988, tomou grande impulso o debate sobre a formação dos profissionais da educação, com a organização das entidades da área, em especial da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) cujo embrião foi a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (Conarcfe). Assistiu-se a uma grande movimentação da área, com inúmeros cursos de pedagogia e licenciaturas sendo reformulados no âmbito das instituições de ensino superior, particularmente, das universidades. Na década de 1990, demandas históricas da sociedade brasileira e dos educadores foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 1996) e, em meio a grandes embates, definiu-se o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 2001), com o estabelecimento de um conjunto de metas a serem alcançadas mediante a cooperação dos entes federados. Nesse período, o Ministério da Educação convocou as universidades a participar do processo de elaboração das diretrizes cur-

riculares para os cursos de graduação, por meio da instituição de comissões de especialistas. A Comissão de Especialistas de Pedagogia formulou, a partir de consultas às universidades e entidades do campo educacional, as diretrizes curriculares nacionais de pedagogia, que só foram apreciadas pelo Conselho Nacional de Educação oito anos depois, o que demonstra a falta de vontade política dos setores governamentais pelo ordenamento desse campo. Contudo, as lutas dos trabalhadores da educação e dos setores organizados da sociedade civil impulsionaram o poder público a implementar políticas de valorização dos profissionais da educação, o que se torna evidente na instituição do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (Fundeb), na instituição do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público, na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na promulgação das Diretrizes Curriculares de Pedagogia e, mais recentemente, nas iniciativas do Conselho Nacional de Educação para as audiências públicas sobre as diretrizes da carreira do magistério da educação básica. Em que pesem as dificuldades de ordem político-econômica, o panorama que se vislumbra para a próxima década é alentador para os profissionais da educação, tendo em vista as grandes chances de, ainda no contexto atual, ser implementada, pela União, em articulação com os entes federados, uma política nacional de formação de profissionais da educação que conjugue formação inicial vinculada à formação continuada, condições de trabalho e salário condigno.

João Oliveira - Nesse período, qual tem sido o papel das entidades representativas da área de educação frente às políticas educacionais, particularmente à de formação de professores? Qual o papel das instituições formadoras nesse mesmo contexto?

Juçara Vieira - As organizações sindicais, estudantis e acadêmicas exerceram duplo papel: denunciaram e resistiram, tanto quanto lhes permitiu a correlação social de forças, e apontaram caminhos. As reflexões sobre formação têm sido recorrentes nas organizações científicas, como a Anfope, a Anped, a Anpae e tantas outras que atuam na educação e na pesquisa. A ênfase na profissionalização tem acompanhado a vida política e institucional da CNTE. É difícil destacar o protagonismo de organizações, pois as omissões são inevitáveis. Assim, enfatizamos as tentativas de debate articulado, como as que se deram no âmbito dos Coned e que resultaram na construção do "Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira". Do mesmo modo, registramos as interlocuções regionais e internacionais, que possibilitaram reflexões sobre o contexto latino-americano e mundial e permitiram a compreensão sobre o alcance dos fenômenos que ocorreram no Brasil. Quanto às agências formadoras, a permissividade no processo de expansão privatista da educação superior ocasionou a

proliferação de cursos aligeirados e/ou de duvidosa qualidade. De outro lado, houve sérias reflexões em universidades que começaram a repensar os cursos de pedagogia e as licenciaturas. Dessas reflexões, em geral consoantes com as originárias de entidades acadêmicas, emergiram propostas interessantes, como a reformulação dos currículos dos cursos de pedagogia.

Márcia Aguiar - As entidades representativas da área de educação - em particular a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), o Fórum dos Dirigentes das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) - têm papel importante no processo de formulação e implementação das políticas educacionais. Essas entidades, cada uma em sua especificidade, têm sido interlocutoras de setores e de instâncias do poder público no que concerne às políticas de formação, às condições de trabalho e salariais como requisitos que viabilizam a elevação da qualidade (social) da educação básica no País. Saliento, sobretudo, a importância da CNTE na aglutinação dos professores e professoras da educação básica em torno da valorização profissional e do combate sistemático às posturas autoritárias e, até, em alguns casos, antidemocráticas, de setores conservadores ou, no limite, defensores da educação como mercadoria. Destaco, também, a importância da articulação das reconhecidas entidades Anped, Anfope, Forumdir, Anpae e Cedes na defesa da qualidade e das condições da formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação e no apoio às lutas justas dos trabalhadores da educação. A unidade dessas associações constitui trunfo importante na interlocução com as várias instâncias do poder público. Reconheço o papel do Andes na defesa das condições de trabalho dos docentes das universidades federais e estaduais. Valorizo, ainda, a luta das entidades que aglutinam os profissionais da educação do setor privado em favor da melhoria das condições de trabalho. Um destaque especial pode ser dado à Anped, que, congregando 82 programas de pós-graduação em educação e 23 grupos de trabalho temáticos, tem-se constituído em espaço privilegiado para o debate e a circulação da produção científica sobre a formação de professores da educação básica no âmbito da educação superior. As instituições formadoras desempenham, tradicionalmente, um importante papel na formação dos professores. É nesses espaços, notadamente na universidade, que o diálogo entre professores mais experientes e estudantes e jovens professores pode abrir novas trilhas, que favoreçam o acesso ao conhecimento sistematizado sobre a docência, a escola e as políticas educacionais, bem como estimular o desenvolvimento de práticas de investigação dos processos

educativos e da aprendizagem, no interrogar contínuo das práticas sociais e, logo, das práticas educativas.

Helena Freitas - As entidades da área da educação têm desempenhando um papel fundamental de denúncia e crítica da situação atual e, ao mesmo tempo, de anúncio de iniciativas que podem e devem ser tomadas para o enfrentamento dessa situação. Participamos ativamente de todo o processo de elaboração da LDB, de sua regulamentação, da construção das diretrizes curriculares para a formação de professores e para os cursos de pedagogia e, mais recentemente, da realização da I Conferência Nacional de Educação Básica. As entidades vêm exercendo vigilância contínua e acompanhamento das políticas, na tentativa de interferir em seu rumo e construir efetivamente uma política nacional global de formação e valorização do magistério. O processo de degradação da escola pública e de deterioração das universidades públicas, nos últimos 15 anos de políticas neoliberais, deixou um legado de desmobilização e de desconstrução de referências, de descrédito quanto às utopias e à luta por uma nova condição do exercício do trabalho docente. Isso impactou negativamente nas IES e, em especial, nos cursos de formação de professores. O alijamento dos cursos do campo da educação e das teorias pedagógicas e o rebaixamento das exigências de sólida formação teórico-prática e técnico-científica relegaram as licenciaturas a um processo de desvalorização, inclusive frente ao crescimento da PG e dos processos regulatórios e avaliativos. Hoje, o desafio se potencializa, pois ainda lidamos com a situação de desmotivação, desmobilização e descrença dos últimos anos, que, felizmente, começa a ser revertida.

João Oliveira - Quais são os principais desafios da formação e profissionalização docentes?

Márcia Aguiar - Reconhecer a influência dos fatores de natureza sócio-econômica e histórico-culturais implícitos nas práticas educativas, de modo a melhor compreender os processos de ensino-aprendizagem no cotidiano das escolas; instituir espaços que aglutinem de forma sistemática os educadores para discutirem a prática pedagógica à luz de referenciais político-pedagógicos e científicos amplos; instituir planos de carreira que possibilitem condições de trabalho adequadas ao exercício profissional, com dignidade, são alguns dos desafios a serem enfrentados na profissionalização docente e nos processos formativos institucionalizados.

Helena Freitas - Penso que temos, ainda, a necessidade histórica de mobilizar a juventude para o ingresso em uma carreira ainda não valorizada e sequer vislumbrada como perspectiva de futuro para os jovens egressos do ensino médio. Outro desafio é

atrair para a profissão os jovens talentosos, criando condições nos cursos de licenciatura para o desenvolvimento das habilidades e capacidades, nas diversas dimensões da formação integral dos estudantes, futuros professores da educação básica. Os jovens que chegam hoje às licenciaturas, principalmente nas IES públicas, pertencem às classes populares e, por essa razão, trazem potencialidades e possibilidades de se tornarem intelectuais de sua classe para a formação das novas gerações. No entanto, essas condições não estão dadas, elas devem ser criadas e desenvolvidas nos processos formativos dos cursos de licenciatura, pelo envolvimento dos professores e estudantes com o trabalho didático-pedagógico da escola pública, a inserção dos estudantes desde o início do curso, no trabalho de ensino-aprendizagem com os professores da educação básica. Nesse desenvolvimento, deve-se destacar a importância do envolvimento de todos os docentes das licenciaturas nos percursos formativos percorridos pelos estudantes, contribuindo para que identifiquem suas dificuldades e as superem, com autonomia intelectual e compromisso com uma profissão socialmente relevante. Aqui, destaque especial deve ser dado às universidades e suas faculdades de educação, seus programas de pós-graduação e pesquisa, em estreita articulação com os sistemas de ensino, as escolas e os professores das redes públicas de ensino. Por último, destaque especial para o desafio de inserir cada professor da educação básica em um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional, com plano de carreira, salários e jornada de trabalho adequados às necessidades formativas da infância e da juventude, às exigências sociais da educação pública e do projeto político pedagógico da escola. Esses desafios somente serão enfrentados de forma coletiva, pelos educadores, na construção de um novo projeto educativo para o País, articulado a um projeto social de caráter emancipatório, na expectativa da construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como perspectiva de futuro. Projeto educativo, que supõe a alteração das bases da educação escolar, tornando-a menos excludente, mais igualitária, criando novas formas de organização da escola e de desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico entre professores e estudantes, de caráter solidário e colaborativo, a fim de permitir a construção de uma nova humanidade.

Juçara Vieira - Os fatores que concorrem para a valorização profissional são imprescindíveis e indissociáveis: formação inicial e permanente – isto é, contínua e atualizada -, carreira, salário e condições adequadas de trabalho. O próprio conceito de "profissional da educação" se assenta nessas premissas. Os principais desafios supõem três convergências: intervenção planejada do Estado, envolvimento das agências formadoras e ação protagônica dos trabalhadores em educação. A composição de interesses e de papéis pressupõe o financiamento público da valorização profissional como fator estratégico para a elevação da qualidade da educação. Da universidade à escola, o processo de construção da identidade profissional exige o aprofundamento

da gestão democrática, o respeito à pluralidade conceitual, a ampliação dos espaços de reflexão coletiva e de inserção política e social.

Luiz Dourado - Que avaliação você faz das atuais políticas públicas nesse campo?

Helena Freitas - Há um esforço do MEC para enfrentar a dívida histórica do poder público para com a educação e a escola pública. A formação de professores insere-se nesse contexto de desenvolvimento e elevação da qualidade social da escola pública e da educação básica. No entanto, é mister reconhecer que ainda estamos distantes desses objetivos. Na educação básica, temos a desigualdade social, que se mantém em grandes regiões de nosso país e, aliada ao quadro de deterioração das condições estruturais da escola pública, produz um quadro perverso de desigualdades educacionais, não permitindo, ainda, o desenvolvimento de processos de formação integral da infância e da juventude como necessidade e como direito. Esse quadro coloca entraves ao enfrentamento das exigências históricas do desenvolvimento técnico-científico, cultural e político brasileiro. No ensino superior, mesmo com a crescente expansão das vagas nas universidades federais e nos Ifet e a criação de novos *campi*, esforço massivo de investimento e aplicação de recursos deverá ser feito nos próximos anos, para que tenhamos efetivamente cursos de licenciaturas sintonizados com as mudanças em desenvolvimento na escola pública da educação básica. Além do aumento de vagas e de elevação da qualidade dos cursos, resta-nos, ainda, o enorme desafio de ver a juventude mobilizada por abraçar a profissão de educador. Em uma sociedade marcada pela competitividade e pelo reforço ao esforço individual e arrivista, há contradições próprias do capitalismo em seu nível de desenvolvimento atual. Uma delas é a contradição entre as exigências científicas e técnicas da luta contra as raízes da degradação da educação e da escola pública, em sua tarefa de formar mais e melhores estudantes, e a absorção de quase toda a atividade do esforço dos estudantes e professores universitários para dar algum destino à vida dos jovens egressos de um sistema educacional que não os habilita para a vida do trabalho e não oferece as condições necessárias para o exercício do trabalho docente. Ou seja, um sistema educacional que desvaloriza o trabalho produtivo e socialmente útil e não outorga, à imensa maioria, nenhuma capacidade especial para exercê-lo. Esse processo traz consigo responsabilidade redobrada para os educadores e suas entidades: por um lado, evidencia as incapacidades e deficiências do sistema educacional para contribuir com o êxito dos compromissos historicamente construídos e, por outro, constitui uma oportunidade histórica para desenvolver a profunda mudança no sistema educacional que permita superar aquelas contradições.

Juçara Vieira - Algumas dessas políticas têm a concordância do movimento social porque traduzem, ainda que parcialmente, posições históricas dos profissionais da educação. É o caso dos projetos de formação sob a responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios como: Proformação, Proletramento, Profuncionário. Tais projetos, para constituírem políticas permanentes, precisam ganhar escala e consistência institucional. Outras duas decisões políticas fundamentais são a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional e, como decorrência, a obrigatoriedade de criação ou adequação de carreiras na educação básica pública. A aprovação unânime – e inusitada - da Lei do Piso Salarial pelo Congresso Nacional esbarra na tentativa de vários governadores, que reivindicam sua inconstitucionalidade. Isso significa a necessidade de consolidação de um sistema nacional de educação capaz de dar respostas às questões postas pela descentralização da educação básica.

"No atual momento, abre-se oportunidade ímpar para a interferência dos setores organizados na definição e implementação das políticas educacionais que visam melhorar a educação brasileira..."

(Márcia Aguiar)

Márcia Aguiar - Reconheço que, atualmente, há um movimento pela implementação de políticas públicas favoráveis à universalização da educação básica, à valorização dos profissionais da educação e à gestão democrática da educação e da escola. O Governo Federal desenvolve programas que buscam, nitidamente, a melhoria do desempenho das escolas e das condições de formação. Contudo, eles são limitados, no tocante à formação e profissionalização docente, dada a inexistência de uma política nacional de formação dos profissionais da educação que articule a formação inicial e continuada e as condições de trabalho. Esforços nessa direção são visíveis, particularmente, na expansão do atendimento das demandas educacionais pelo poder público mas ainda permanece, em alguns setores, a tendência de tratar os problemas cruciais da educação brasileira com medidas pontuais ou de alcance limitado. Exemplo visível são os programas e projetos anunciados para a formação de professores da educação básica, de alcance limitado, destinado a segmentos específicos. Entretanto, é importante reconhecer que, no atual momento, abre-se uma oportunidade ímpar para a interferência dos setores organizados na definição e implementação das políticas educacionais que visam melhorar a educação brasileira.

João Oliveira - Qual deve ser o papel da EAD na formação inicial e continuada de professores?

Juçara Vieira - Tanto a formação inicial como a continuada não podem prescindir de todas as possibilidades abertas pelo avanço da ciência e da tecnologia. Porém, dois tipos de descompasso podem ser observados. O primeiro é entre as diferentes áreas sociais: a saúde incorporou tecnologias ao seu cotidiano; a educação continua tratando essas ferramentas e as dinâmicas delas decorrentes como "modalidade" diferenciada. O segundo descompasso é entre a educação superior e a básica. Um estudante

que não tem acesso a computador não acompanha as atividades universitárias. Na escola básica, o computador, onde existe, está a serviço da burocracia, não do ensino e da raríssima pesquisa. Esse tratamento de EAD como modalidade institui, também, outra lógica, que é a de suplência. Por isso, é pensada como solução para situações emergenciais, como a falta de profissionais da educação. Essas carências são reais e não podem ser ignoradas. No entanto, abrir mão da formação presencial significa concordar com soluções parciais, que não se aplicam a outras áreas. Há falta de médicos na zona rural e em pequenas cidades. Alguém propõe formação à distância para resolver o problema? Da forma como é organizada hoje, a EAD tem validade para a educação continuada – ou permanente - porque o profissional já construiu seus referenciais epistemológicos, é capaz de organizar sua aprendizagem, identificando suas necessidades teóricas e práticas, maneja técnicas e procedimentos pedagógicos. Pelas mesmas razões, a formação inicial deve ser presencial, incorporando todas as possibilidades científicas e tecnológicas disponíveis.

Márcia Aguiar - Considerando a extensão continental e as necessidades educacionais efetivas do País, uma política de universalização do acesso à formação graduada dos professores requer a utilização plena dos recursos tecnológicos e midiáticos contemporâneos. Contudo, a formulação de uma política de formação inicial de professores deve considerar o acervo de conhecimentos e a experiência da área - que aponta para a necessária expansão da oferta de cursos de pedagogia e de licenciaturas presenciais e para uma sólida formação teórico-prática de professores para a educação básica -, com o uso intensivo desses recursos. A oferta de cursos de formação continuada na modalidade EAD complementa e deve suprir as necessidades, identificadas em diagnósticos precisos e como uma das estratégias para garantir o direito dos professores a uma formação pós-graduada de qualidade e, preferencialmente, nas universidades públicas. O uso indiscriminado, sem acompanhamento e avaliação adequados, dos cursos à distância pode ser um caminho tortuoso para se proclamar uma pseudo-universalização da formação de professores, em curto espaço de tempo, em detrimento da sua qualidade.

Helena Freitas - A posição do movimento dos educadores, em especial da Anfope, frente à EAD sempre foi muito clara. Não cabe aos educadores defender uma posição de atraso diante das novas tecnologias e do seu uso na disseminação de conhecimentos na contemporaneidade. Mas defendemos a formação presencial para a formação inicial de professores, admitindo a formação à distância apenas em casos extremos, consideradas as necessidades regionais e locais. Destaca-se, sobretudo, a necessidade de separar as discussões da política de formação continuada do uso das novas tecnologias e da EAD. Importa, hoje, fortalecer os projetos pedagógicos das

escolas e sua autonomia na escolha das melhores alternativas metodológicas às necessidades específicas. Há que se criar espaços para o aprofundamento conceitual sobre a temática, uma vez que esse é um campo extremamente complexo, que envolve novas concepções de aprendizagem, aprendizagem interativa, exigindo, também, a ressignificação das abordagens pedagógicas do fenômeno educativo. Neste particular, devemos atentar para os seguintes pontos: definir a dimensão/concepção de tutoria dos programas de formação continuada à distância; estabelecer o mínimo presencial como forma de garantir a socialização e o trabalho coletivo dos professores; e definir o caráter de programas emergenciais vinculados às regiões, bem como o papel das faculdades/centros de educação na elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, em articulação com os institutos das áreas específicas, e na produção de materiais didáticos.

Luiz Dourado - Como você avalia as iniciativas governamentais para institucionalizar um sistema nacional público de formação dos profissionais do magistério?

Márcia Aguiar - Isso representa, sem dúvida, um avanço no campo da formação dos profissionais da educação, tendo em vista que possibilita a cooperação efetiva dos entes federados no que diz respeito à responsabilidade do poder público pela formação dos professores. Com a instituição do Sistema Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios poderão implantar, de forma cooperativa, políticas de formação e de valorização, programas de incentivo à formação inicial de professores leigos e à formação continuada de professores em exercício. Além disso, poderão desenvolver políticas de incentivo ao ingresso, à permanência e à progressão na carreira do magistério que atendam às demandas históricas do setor. Contudo, é importante assinalar que a instituição desse Sistema constitui matéria controversa e polêmica e que o debate em curso vai delinear as possibilidades históricas de sua concretização. Entretanto, mesmo que não se realize, de imediato, a sua instituição, o debate sobre a urgência de uma política nacional de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, condições de trabalho e salários dignos está na ordem do dia e os setores organizados da sociedade civil têm mais força para avançar na luta pela concretização dos direitos à educação escolar de qualidade social, o que passa necessariamente pela contínua qualificação dos profissionais da educação que lidam com o bem mais precioso: a formação do ser humano.

Helena Freitas - É nosso entendimento, e também entendimento da Anfope, que cabe à União, ao MEC e ao conjunto das instituições formadoras dos profissionais

da educação a responsabilidade de responder aos desafios impostos pelas legítimas aspirações dos setores progressistas do País, em especial dos educadores, que lutam – há quase um século – pela escola pública, gratuita e laica, de qualidade referenciada pelas necessidades sociais da formação das novas gerações. Importante destacar, nesse contexto, a relevância de um sistema público que, enquanto política de Estado e não apenas de Governo, faça a regulação e a avaliação das instituições públicas e privadas, sendo, todavia, os recursos públicos destinados, exclusivamente, às instituições formadoras públicas. Um sistema nacional de formação deve superar a concepção pragmatista de mera equação entre demanda e oferta articuladas em regime de colaboração. É preciso ir além e construir outras relações, entendendo o sistema como uma articulação orgânica entre ações, programas e políticas que contemple desde a formação dos formadores até a carreira do magistério. Sendo assim, o Sistema e seu Decreto devem assumir a concepção de sistema como conjunto orgânico de formação e de profissionalização do magistério, que abrange condições dignas de trabalho, garantia da qualidade social na formação inicial e continuada, tendo em vista o desenvolvimento pleno da educação pública. Considera-se um avanço a assunção e a responsabilização do Estado e entes federados pela garantia dos direitos das crianças, jovens, adultos e idosos à educação de qualidade. Retira-se, desse modo, a análise equivocada da situação educativa que tende a atribuir ao professor as mazelas da educação. O enfrentamento de questões polêmicas no campo da formação dos profissionais da educação exige firmeza na defesa dos princípios da base comum nacional, concebida ao longo dos anos pela Anfope, desafiando a entidade a apresentar propostas que se contraponham à formação aligeirada e desqualificada, ainda frequente no País. Nessa perspectiva, a Anfope tem, sistematicamente, enfatizado a necessidade de fortalecer o papel das faculdades e centros de educação na formação científica, pedagógica e política de todos os licenciados e pós-graduados. Por último, destacar a importância, para o pleno desenvolvimento do sistema de forma orgânica e unitária, do financiamento adequado, que supere os atuais 4% do PIB. A iniciativa do MEC, de construção do Sistema, cria caminhos para a construção de políticas, programas e ações, que contribuam para tornar a formação de professores uma prioridade do País, gerida de forma democrática por fóruns nos quais tenham assento os educadores, os pais, os gestores e representantes dos diferentes setores da sociedade, que almejam uma nova educação, uma nova escola, um novo projeto educativo como futuro.

Juçara Vieira - São iniciativas necessárias, oportunas e respondem a duas questões historicamente desafiadoras: a formação como responsabilidade individual do profissional da educação e sua dificuldade ou impossibilidade de acesso às universidades públicas. Parte desses problemas também tem interface com a descentralização

da educação básica. Embora tramite no Congresso uma proposta do Governo Federal no sentido de co-responsabilizar a União pela formação dos profissionais da educação, até agora esse compromisso é da esfera estadual. Porém, exceto para os programas de titulação de professores leigos, quase não existem políticas públicas para a formação inicial por parte dos estados e dos municípios brasileiros. A formação é fator diretamente vinculado à qualidade da educação. Assume importância cada vez maior na estratégia de universalização da educação básica como direito de cidadania. Por isso, é fundamental que o poder público federal tome iniciativas como essas. Para que os resultados sejam efetivos e duradouros, é necessário que sejam institucionalizadas, associadas às carreiras e ao piso salarial e, progressivamente, extensivas a todos os profissionais da educação.

Notas

1 Professora titular (aposentada) da Unicamp. Coordenadora Geral da Diretoria de Educação Básica da Capes. Ex-Presidente da Anfope.

2 Professora da educação básica. Ex-presidente da CNTE (2002/2008), nesta gestão foi designada para consolidar a Esforce. Integra o CTC-EB da Capes. Vice-presidente da Internacional da Educação.

3 Professora titular do Centro de Educação da UFPe. Ex-Presidente da Anfope. Presidente da Anped.

4 Professor titular do Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFG. Secretário Adjunto da Anped. Editor da Revista *Retratos da Escola*.

5 Professor adjunto e coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFG. Coordenador do GT Política de Educação Superior da Anped. Diretor de Pesquisa da Anpae.

RETRATOS DA
ESCOLA

O trabalho docente na América Latina
Identidade e profissionalização

Dalila Andrade Oliveira*

RESUMO: O presente artigo discute as repercussões das reformas educacionais mais recentes sobre a identidade e profissionalização docente. A partir de resultados de pesquisas realizadas no contexto escolar público latino-americano e mais especificamente brasileiro, procura-se observar as mudanças ocorridas na organização escolar e na organização do trabalho docente, tais como: a ênfase no trabalho coletivo, a dilatação do calendário escolar e outras, que são decorrência da adoção de formas mais democráticas de gestão escolar. Constata-se uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes e que tal quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho; precarização das relações de emprego; e em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Identidade docente. Profissão docente. Reformas educacionais.

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a novas exigências. Em contexto de pobreza tal quadro se agrava, os professores se vêem obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana. No caso brasileiro, soma-se ainda a esses fatores o princípio de gestão democrática do ensino público, Artigo 206, Inciso VI, da Constituição Federal. Apesar

* Professora da UFMG, Brasil. Coordenadora da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente e do Grupo de Trabalho Educação, Política e Movimentos Sociais do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso). Vice-presidente da ANPEd. Pesquisadora do CNPq.
E-mail: dalila@fae.ufmg.br

de representar uma conquista, tal dispositivo tem implicado mais exigência para a escola: os trabalhadores devem participar da gestão, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além de representação junto aos conselhos escolares, da relação com a comunidade, etc. Além disso, a gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos. Soma-se a isso a ampliação de 180 dias letivos para 200 ou 800 horas (BRASIL, 1996).

Podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente. No presente artigo, tentaremos discutir como tais repercussões vêm sendo percebidas, a partir de pesquisas realizadas no contexto escolar público latino-americano.

Em busca de uma identidade

Tomando o conceito genérico de profissão como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas ao grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal. Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de reconhecimento social e valor econômico de um determinado grupo profissional, que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto sócio-econômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando.

Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional. Os sistemas escolares modernos emergem da organização desse aparato estatal e se organizam como parte dependente dele. Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio de sua conversão em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhes

a autonomia e autocontrole sobre o próprio ofício. Talvez pudéssemos compreender a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante dessa ambiguidade, de luta pela obtenção de um *status* profissional, mas usufruindo-se da condição de servidores públicos.

Segundo Rodrigues (2002), o conceito de profissão pode ser aceito como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva, simultaneamente, sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis. Pode-se considerar, então, que a história de organização e constituição do magistério esteve marcada pela luta por constituir-se como profissão, luta que encontrou muitos obstáculos ao seu intento, sobretudo pelos corolários correspondentes: autonomia, controle sobre o recrutamento, monopólio, estatuto único, entre outros. A insistência na construção dessa noção de profissionalização resultou em grandes debates acerca do tema nos estudos sobre educação.

Deste modo, a profissionalização constitui-se em verdadeiro instrumento de defesa contra o caráter normativo do Estado, já que, como nos mostra Rodrigues (2002, p. 73):

> o aumento do assalariamento e a entrada dos profissionais em organizações teriam como principal consequência a proletarização técnica – perda do controlo sobre o processo e produto do seu trabalho – e/ou a proletarização ideológica – que significa a expropriação de valores a partir da perda de controlo sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade.

A confluência das teses da profissionalização e da proletarização coloca em evidência o problema da identidade do magistério. São trabalhadores que não se identificam plenamente como tal, pela herança e tradição, que vêem o magistério sob o prisma da vocação e do sacerdócio. A identificação como trabalhadores os remetem à condição economicamente determinada de que estão inseridos em relações objetivas e são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, de forma subordinada, recebem um salário e que do seu trabalho é retirado mais-valor. Tal identificação é objeto de fortes resistências, possivelmente por retirar esses trabalhadores do seu lugar tradicional.

Por outro lado, a identidade como profissionais tampouco atende exatamente ao reconhecimento desejado. Os professores são em geral funcionários públicos ou empregados de instituições privadas que cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles externos. Segundo Nóvoa (2008), a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos pelo menos vinte anos, relaciona-se à evolução, que foi impondo a separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Para o autor, a transposição dessa atitude, do plano científico para o institucional, contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

É nesse contexto que a tese da tendência à desprofissionalização surge com bastante força, a despeito da profissionalização em si não ter sido sanada. Rodrigues (2002), em revisão de literatura sobre a produção em sociologia das profissões, explica que essa tendência, observada em algumas profissões na atualidade, se deve a diversos fatores, tais como: a emergência de consumidores menos passivos e com maiores expectativas de participação, a escolarização generalizada e universal, implicando melhoria nos níveis educativos e informacionais dos indivíduos, e, ainda, o aumento da especialização. Tudo isso teria como consequência a perda, por parte dos profissionais, da confiança dos clientes, o que resultaria em perda da autonomia, do poder e da autoridade.

Diante das variadas funções que a escola pública assume, o professor tem de responder a exigências que estão para além de sua formação. Muitas vezes, esse trabalhador é obrigado a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001). Isso contribui, ainda, para a desvalorização e suspeita, por parte da população, de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada. Os exames externos, promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente da mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola provocam, muitas vezes, a suspeita de que é necessário fiscalizar, manter vigilância próxima e permanente do corpo docente.

Identidade e profissionalização

Nóvoa (2000, p. 16) afirma que "A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". A acepção fundamenta-se na ideia de que a ação política está presente na construção dessa identidade. A identidade é, portanto, uma construção, antes de tudo, política.

No caso específico dos professores, o autor observa certa indisponibilidade à mudança. Lembra que cada professor "tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma segunda pele profissional". (NÓVOA, 2000, p. 16). Para ele, trata-se de um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda, ao mesmo tempo em que resiste à moda, o que denomina de rigidez e plasticidade. A adesão a modismos teria levado certos pedagogos a criar ortodoxias, como a defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas: "Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados". (NÓVOA, 2000, p. 17).

Depois de serem tomados como insumos e ignorados pela primeira onda de reformas que marcou os anos 1950 e 1960 na América Latina, no seio do nacional-desenvolvimentismo, orientada pela Teoria do Capital Humano, os professores ressurgem nas reformas iniciadas nos anos 1990 como agentes centrais nos programas de mudança (APPLE, 1995; HYPOLITO, 1997; NÓVOA, 2008; OLIVEIRA, 2004; SHIROMA, 2003). Eles passam, agora, ao outro extremo: são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas.

A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser exigência da gestão escolar, refletida nos mecanismos mais coletivos e participativos, fruto dessas reformas. A gestão democrática da educação, com maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica, e a participação da comunidade na escola são exigências dos tempos atuais. Esses mecanismos, ao mesmo tempo em que buscam democratizar a escola, representam grande ameaça a esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos.

Antecedentes do caso brasileiro

A discussão sobre a identidade docente foi pautada, no Brasil nos anos 1980, tanto pelo ponto de vista político quanto acadêmico. No final da década de 70 e início dos 1980, o movimento sindical ganhou proeminência na cena política brasileira (SADER, 1980), constituindo-se em importante sujeito político, que contribuiu para o desgaste do regime militar e a abertura política. Dentre as categorias que se mobilizaram nesse período, o magistério figurou como importante sujeito. A discussão sobre a identidade e o profissionalismo do magistério emergiu no debate em torno da organização dos sindicatos[1]. Constituído, na sua imensa maioria, por professores de escolas públicas, o magistério estava impossibilitado de se organizar em sindicatos, já que os funcionários públicos eram impedidos de fazê-lo.

A busca de construção de uma identidade única, que congregasse todos os trabalhadores da educação – de professores, especialistas, aos funcionários administrativos e de apoio - , orientou as lutas sindicais das duas décadas seguintes, refletindo no nome e estatutos das instituições sindicais criadas nessa época, da qual a União dos Trabalhadores do Ensino em Minas Gerais é um exemplo. Mais de 30 anos passados, observa-se que tal identidade de trabalhadores de educação, perseguida nas lutas sindicais classistas dos tempos de ditadura, não obteve sucesso. É nítida a separação entre professores e funcionários e evidente o seu reflexo na organização política[2] e no envolvimento com a escola. Essa separação pode ter sido ainda mais reforçada pelos

processos de terceirização dos serviços de apoio escolar, tais como: vigilância, limpeza e, em alguns casos, até mesmo funções administrativas.

Tal separação é explicada, sobretudo, pelo argumento da identidade, definida pelo critério de interesse econômico e de *status* profissional. Além de possuírem maior titulação e terem maior remuneração, os professores são os responsáveis pela atividade fim da escola. Desta maneira, os professores sentem-se mais responsabilizados pela escola, enquanto que, por parte dos funcionários, é possível encontrar um comportamento que expressa menos compromisso com a atividade fim, sem vínculos mais estreitos com a tarefa educativa. Isso em parte se explica pelo caráter instável de seus contratos de trabalho, ou mesmo pela rotatividade dos trabalhadores terceirizados, que, ainda que mantenham vínculo com a empresa contratante, podem, muitas vezes, não se fixar a um local de trabalho. Tal fato impede que os empregados tenham vínculos mais duradouros ou estáveis com a escola, o que pode determinar o nível de seu comprometimento com as finalidades do estabelecimento de ensino em que atuam. Mas essa não é uma relação que pode ser atribuída a desinteresse ou falta de motivação dos empregados terceirizados, pois, mesmo em escolas que conservam ainda razoável número de funcionários de apoio com contratos efetivos, é possível observar a mesma divisão entre professores - ou pessoal responsável pelo que definimos como ensino ou docência - e os demais trabalhadores. O que nos leva a indagar se de fato é possível pensar em uma identidade docente que inclua os que não estão diretamente envolvidos com o ensino.

Outra divisão importante dentro da escola que reflete alguns obstáculos em relação a uma identidade docente é a que se observa entre professores e especialistas. Nesse caso, a divisão se revela de outra maneira: os especialistas, que sempre ocuparam lugar de destaque na hierarquia escolar, como superiores ao corpo de professores, foram alvo de fortes críticas e tiveram o seu papel contestado nas lutas sindicais, o que acabou, em grande medida, por desautorizá-los em relação ao seu *status* e domínio profissionais. Durante os anos 1980, as críticas à Administração Escolar de orientação empresarial engendraram um novo paradigma de gestão escolar, no Brasil, que teve como resultado maior autonomia e participação democrática (OLIVEIRA, 2004). O questionamento à hierarquização, centralização da administração escolar e ao modelo burocrático e centrado nas especializações levou à consolidação de outras referências de gestão educacional, com a escolha direta do diretor escolar pela comunidade. Além dos diretores, os coordenadores escolares surgem, nesse contexto, ocupando, em algumas redes, o papel que outrora ocupavam os especialistas nas escolas. Assim, algumas redes passaram a eleger ou contratar coordenadores pedagógicos em substituição às funções de supervisão e orientação escolares. Tais mudanças repercutiram na formação do Pedagogo.

As diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia, aprovadas em maio de 2006, centram a formação do pedagogo na docência, atribuindo grande ênfase à gestão. Os cursos de graduação em pedagogia, no Brasil, foram se constituíndo no principal *lócus* da formação docente para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No caso brasileiro, as diretrizes buscaram regulamentar a formação do pedagogo, adequando-a a tendência crescente de os professores passarem a ocupar, por meio de escolha livre e direta de seus pares e da comunidade, as funções antes designadas aos especialistas. Observa-se que, ao contrário do que propugnavam os sindicatos nos finais dos anos 1970 e início dos 1980, a construção de uma identidade profissional que implique a condição de serem todos docentes e de poderem se organizar de forma horizontal nas escolas encontra viva resistência por parte do magistério.

Considerações finais

As reformas educacionais dos anos 1990 foram implementadas em um período de relativa estabilização da luta político-sindical, marcada por fraca mobilização de base e burocratização das direções sindicais. Ao mesmo tempo, essas reformas trazem consigo uma forte retórica, que valoriza aspectos da luta por uma educação mais democrática. As noções de coletividade, autonomia e participação são fortemente evocadas nos documentos das reformas educativas atuais (Unesco/CEPAL, 2005), porém compreendidas dentro de uma abordagem que privilegia o elemento da flexibilidade. É possível observar que maior flexibilidade na gestão, nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização, também, do trabalho escolar, o que pode estar forjando um novo perfil de trabalhadores docentes, com nova identidade, incidindo sobre o movimento de profissionalização do magistério.

Não há como negar que as mudanças que o mundo passou a viver nas últimas décadas do século XX apontam para novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica e, consequentemente, da educação escolar. Observa-se uma regulação social, que não está mais fundada no trabalho regulamentado, na sociedade do pleno emprego, no Estado provedor. A reestruturação produtiva traz outro modelo de acumulação, denominado flexível, e enseja novas formas de organização do trabalho, também mais flexível. (CORIAT, 1994). As profissões, em geral, tendem a perder força nesse contexto, incidindo sobre a identidade dos que trabalham (BAUMAN, 2005). Os trabalhadores passam a buscar alternativas de ocupação e, consequentemente, de formação, para se adaptarem às novas exigências. Esse caráter flexível das ocupações chega à escola de duas formas: no objeto dos docentes

(eles terão que adequar seu trabalho às exigências atuais, já que formam a força de trabalho para esse mundo em mudança) e na organização do seu próprio trabalho (que também tende a adotar cada vez mais o caráter de maior flexibilidade e autonomia que o trabalho em geral assume).

Os professores encontram-se, portanto, diante de uma nova ambivalência: por um lado, as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades; por outro lado, essa mesma organização lhes retira poder e controle como grupo profissional, à medida que também atribui autonomia aos demais sujeitos que participam da escola e do sistema, com o poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço que, outrora, era de estrito domínio profissional.

Recebido em outubro e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 Esse período foi marcado por luta intensa pelo reconhecimento do direito de organização sindical no contexto do novo sindicalismo brasileiro, bastante influenciado pelo princípio de organização classista que resultou da criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). A Constituição Federal de 1988 autorizou a organização sindical de servidores públicos, que até então era vedada.

2 A separação entre funcionários e professores fica evidenciada na protagonização de conflitos docentes. Em pesquisa recente, observamos que a grande maioria dos conflitos manifestos teve como protagonistas os professores (MELO, 2004; OLIVEIRA , 2004).

Referências

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. **Mestre, educador e trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Tese para concurso de professor titular. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1985.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 18. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2008.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

CATTONAR, B.; MAROY, C. Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. **Revue Éducation et Sociétés**, Paris, Bruxelles, Département De Boeck Université, n. 6/2000/2, 2001.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso:** o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

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

HARGREAVES, A. **Os Professores em tempos de mudança***:* o trabalho e a cultura na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, Alfragide-Portugal. 1998.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

LESSARD, C.; TARDIF, M. Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? In:_____. **La profession d'enseignant aujourd'hui**: évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Montréal: La Presses de L'Université Laval, 2004.

MEDINA, S. A.; KELLY, E. P. Professionnalisme et procés de formation: l'expérience latino-américaine. **Revue Éducation et Sociétés**, Paris, Bruxelles, Département De Boeck Université, n. 6/2000/2, 2001.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Mestrado Interinstitucional UFMG / UNIMONTES. Belo Horizonte/MG.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

_____ (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1993.

_____. **Os professores e o "novo" espaço público da educação**. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____ (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.

_____. **Os trabalhadores docentes no contexto da nova regulação das políticas educacionais na América Latina**. Relatório de Pesquisa Capes. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG, 2006.

_____.; MELO, S. D. **Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región**: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces. Relatório de estudo de caso do Brasil. Santiago: LPP / UERJ / OREALC / Unesco, 2004.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras/Portugal: Celta, 2002.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra**,** 1981.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente**. Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, maio/ago. 2007.

_____. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TORRES, M. G.; MOUTA, C.; MENESES, A. L. Investigação, profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n. 61, jan./mar. 2002. Disponível em: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes2/2002/investigacao_61.pdf>. Acesso em: out. 2008.

Unesco/CEPAL. **Invertir mejor para invertir más.** Santiago, Chile, 2005.

Teaching work in Latin America
Identity and professionalization

ABSTRACT: This article discusses the repercussions of recent educational reforms on teachers` identity and professionalization. From the results of research carried out in the Latin American context of public schooling, and more specifically in the Brazilian context, it seeks to examine the changes occurred in school organization and in the organization of teaching, such as: the emphasis on collective work, the expansion of the school calendar and others, which are consequences of adoption of more democratic forms of school management. It becomes clear that there is an expansion, in the legal plane, of understanding of what is the full exercise of teaching activities and that this scenario has been resulting in a significant intensification of work; progressive precariousness of employment relations; and changes that reverberate on teaching identity and profession.

Keywords: Teaching work. Teachers´ identity. Teaching profession. Educational reforms.

Le travail enseignant en Amérique Latine
L'identité et la professionnalisation

RÉSUMÉ: Le présent article discute les repercussions des réformes éducationnelles les plus récentes sur l'identité et la professionnalisation enseignante. À partir des résultats de recherches réalisées dans le contexte scolaire public latin-américain et, plus particulièrement dans le brésilien, nous cherchons à observer les changements qui se sont passés dans l'organisation scolaire et dans l'organisation du travail enseignant, tels que : l'emphase au travail collectif, la prolongation du calendrier scolaire et d'autres qui sont découlés de l'adoption de formes plus démocratiques de gestion scolaire. Une prolongation est constatée, au plan légal, de la compréhension de qu'est-ce que le plein exercice des activités enseignantes et que tel cadre donne résultat à une significative intensification du travail; à une précarisation des relations d'emploi, et à des changements qui répercutent sur l'identité et la profession enseignante.

Mots-clés: Travail enseignant. Identité enseignante. Profession enseignante. Réformes éducationnelles.

El trabajo docente en América Latina
Identidad y profesionalización

RESUMEN: El presente artículo discute las repercusiones de las reformas educacionales más recientes sobre la identidad y profesionalización docente. A partir de resultados de búsquedas realizadas en el contexto escolar público latino-americano y más específicamente brasileño, se busca observar los cambios ocurridos en la organización escolar y en la organización del trabajo docente, tales como: el énfasis en el trabajo colectivo, la ampliación del calendario escolar y otras, que son consecuencia de la adopción de modelos más democráticos de la gestión escolar. Se constata una expansión, en el plan legal, de la comprensión de lo que configura el pleno ejercicio de las actividades docentes y que dicha situación ha resultado en significativa intensificación del trabajo, la precarización de las relaciones de empleo, y sobre los cambios que repercuten sobre la identidad y la profesión docente.

Palabras clave: Trabajo docente. Identidad docente. Profesión docente. Reformas educacionales.

Formação de professores no Brasil
A herança histórica

Leda Scheibe*

RESUMO: O presente trabalho discute a trajetória da formação de professores no Brasil, levando em conta, sobretudo, a legislação que regulamenta os cursos que se destinaram a esse propósito. Visa discutir de que maneira a formação de professores foi concebida no interior das políticas públicas, como preocupação do Estado, para a construção da identidade profissional. Na legislação mais recente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996) debate a formação de professores fora das universidades e destina espaços outros, de ensino superior, àquela formação. Sendo assim, problematiza-se o perfil do professor que está sendo delineado pelas políticas.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Licenciaturas.

É importante recuperar a trajetória da formação docente no momento em que ocorre o delineamento do sistema nacional de formação dos profissionais do magistério[1]. Reivindicado há décadas por grande parte dos educadores mobilizados em torno da melhoria da qualidade da educação pública brasileira, a criação deste sistema é considerada como um importante passo para a efetiva organização nacional para a formação e profissionalização do magistério.

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república no país é o marco para esta compre-

* Doutora em Educação pela PUC de São Paulo. Professora da UFSC e da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: lscheibe@uol.com.br

ensão da formação do professor, considerada como estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento. A identidade do professor, pelo seu potencial na produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se um alvo efetivo por parte do estado. Segundo Lawn (2000, p. 70), "a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou", e reflete, assim, o projeto educativo da nação.

A compreensão de que a escola é uma instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade (WEBER, 2003), é fundamental na trajetória da formação dos profissionais da educação, ajustada constantemente à imagem do projeto educativo nacional. Ajuste muitas vezes sutilmente manejado, é palco das lutas hegemônicas entre as classes fundamentais da sociedade capitalista. A construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação nos coloca o desafio da análise cuidadosa e atenta das mudanças e ações previstas para o futuro da formação. Até que ponto elas potencializam as necessárias transformações para uma sociedade democrática de maior justiça social? Se tomarmos a compreensão da realidade histórica sinalizada por Marx em diversas passagens da sua obra, o caráter dialético da realidade nos desafia a distinguir, nas trajetórias históricas, e principalmente nos momentos de mudanças, " as rupturas que mudam a natureza das relações sociais do modo de produção vigente de outras mudanças que trazem alterações, ás vezes profundas, porém, mantendo a velha ordem social" (FRIGOTTO, 2004, p. 1).

As atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica. No Brasil, este processo foi iniciado nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual as políticas sociais se submeteram à política econômica (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico. O estreito vínculo entre formação de profissionais da educação com a educação básica e com a regulação social - da qual a escola é espaço importante (POPKEWITZ, 1997), contextualizou um cenário complexo para esta formação, pelo embate que representa entre concepções diversas de mundo e de educação.

Iniciamos este artigo com a descrição da trajetória dos cursos normais, primeiros cursos de formação no nosso país, responsáveis pela constituição dos profissionais da educação desde o império e ainda constitutivos desta formação nos dias atuais. A tra-

jetória dos cursos normais cruza com a formação superior nos cursos de pedagogia, que hoje formam e deverão cada vez mais ser responsáveis pela qualificação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O percurso das licenciaturas constitui a matéria de estudo de um segundo momento nesse texto. A difícil articulação que requer esta formação na qual os conteúdos específicos das diversas áreas de conhecimento precisam ser vistos sob o ponto de vista do ensino e da aprendizagem, da sua socialização e formação de novas gerações, é um grande desafio para as instituições de ensino superior, suas faculdades de educação e para os responsáveis pelas políticas educacionais. Concluímos com as atuais perspectivas colocadas pelas políticas de formação que enfrentam a gestão da identidade dos educadores frente ao desenvolvimento contraditório da prática educativa nas atuais circunstâncias.

Uma trajetória inacabada

As primeiras escolas de formação de professores no país foram as escolas normais. Surgiram logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. No final do Império, no entanto, a maioria das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito duas escolas normais públicas. Foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores.

A conjuntura social, política e econômica que predominou até os anos de 1930 não favoreceu uma expansão equilibrada da educação escolar: o federalismo descentralizado, o Estado oligárquico, subordinado aos interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café trouxe ritmos muito diferenciados no desenvolvimento das diversas regiões do país, as quais organizavam seus sistemas de ensino conforme suas condições específicas (SCHEIBE; DANIEL, 2002). A formação dos professores, que se configurava como instrumento fundamental para a expansão do ideário positivista, que despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país, acompanhou de perto o ritmo da expansão escolar.

A reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, no início do período republicano, pode ser considerada como um momento de destaque na história da formação dos profissionais para o magistério. Ocorrida no interior da reorganização da instrução pública no estado paulista, realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos "grupos escolares",

mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Tanuri (2000) destaca, no entanto, que nem todas as pretensões dos reformadores republicanos paulistas para a formação dos professores puderam ser concretizadas. Não se instalou uma ambicionada escola normal superior, que permaneceu apenas como uma possibilidade na legislação daquele estado até 1920. Os "cursos complementares", pensados inicialmente para complementar o ensino primário, tornaram-se na prática uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, desenhando-se com isso, já neste momento, uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias.

Foi, portanto, o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que provocou o desenvolvimento das escolas normais no país, vinculadas não apenas à iniciativa estatal, mas também à iniciativa privada, sobretudo das instituições católicas de ensino. Enquanto as escolas primárias se expandiram pela ação dos governos estaduais, os cursos normais o fizeram de forma diversificada, tanto no que diz respeito ao vínculo das instituições formadoras (estatais ou religiosas), como pela modalidade da sua oferta (escolas normais secundárias e escolas normais primárias) que conviveram por longo tempo na formação dos professores para a escola primária (NUNES, 2007).

A orientação centralizadora do Estado Novo, regime instituído pelo presidente Getúlio Vargas de 1937 a 1945, delineou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 1946) preconizou uma certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos. Manteve-se assim o curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, também denominado de escola normal regional e equivalente ao curso ginasial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com três séries no mínimo, a ser ministrado nos Institutos de Educação, local incumbido de ministrar também outros cursos de especialização de professores, tais como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar. Estabeleceu-se um tratamento de escola profissional para os cursos normais devendo estes manter também escolas primárias anexas como forma de conectar-se com a prática. (TANURI, 2000).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 regulamentou sistemática que prevaleceu no país até a Lei nº 5.692, de 1971. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente. O ensino normal

permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries), conservando-se o seu sistema dual.

Após a implantação do regime militar de 1964 e da Lei nº 5.692, de 1971 o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado. Esta lei reformou o ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino. Outra legislação deste período, a Lei nº 5.540, de 1968 que reformou o ensino superior, já trouxera modificações para o curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação. Permitia, no entanto, em decorrência da manutenção da habilitação para a docência no curso normal, que se habilitasse também o professor primário em nível superior, já então uma reivindicação dos educadores.

A habilitação magistério do ensino de segundo grau, regulamentada em 1972, substituiu a escola normal tradicional. Foi estruturada em dois grandes eixos curriculares: um núcleo comum de formação geral constituído de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e outro de formação especial, abrangendo os fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, e a didática que incluía a prática de ensino. O pensamento educacional oficial nesse período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e na organização do processo como garantia da eficiência (SAVIANI, 2008a, 2008b). Tal influência, segundo o autor, se fez sentir na reorganização do ensino normal, com destaque para a diversificação disciplinar no seu currículo, com prejuízos tanto para a formação geral como para uma habilitação docente consistente.

A partir dos anos 1980, houve progressiva remodelação do curso de graduação em pedagogia, visando adequá-lo à formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no interior de uma crescente mobilização pela formação superior de todos os profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), no entanto, determinou no seu artigo 62, que

> [...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e **institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (grifo nosso).

O artigo 63 regulamentou os institutos de educação, como local de formação de profissionais para a educação básica. Esta tarefa, segundo a lei, inclui:

> - o Curso Normal Superior, para formar docentes: para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I);
>
> - programas de formação pedagógica para formar diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II);
>
> - e programas de educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III). (BRASIL, 1996).

A única referência, nesta lei, ao curso de pedagogia, está no seu artigo 64:

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Para o curso de pedagogia a lei estabeleceu, portanto, uma condição de bacharelado, desconsiderando que o mesmo já vinha formando professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Estabeleceu os institutos superiores de educação como local preferencial para a formação de todos profissionais da educação e os cursos normais superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento (SCHEIBE, 2002).

Foi necessária ampla mobilização dos educadores no sentido de reverter aquilo que a lei designou para o curso de pedagogia. O modelo de formação em implantação pela reforma em curso colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico. Constituía-se neste percurso uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação no país sob a coordenação da Anfope[2]; com o princípio da docência como base da formação profissional de todos educadores (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 10).

Só recentemente o CNE definiu as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, aprovadas por meio dos Pareceres CNE/CP 05/2005, CNE/CP 03/2006 e da Resolução CNE/CP 01/2006, os quais marcam o final de uma importante etapa no processo de discussão da formação dos professores e do campo do conhecimento educacional. O vigoroso embate suscitado trouxe avanços e esclarecimentos para a área e, inevitavelmente, inúmeros novos questionamentos. Na sua atual formulação legal este curso é uma licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, cabe-lhe:

formar professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Estas diretrizes foram exaustivamente negociadas entre os diversos atores em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação. No momento, as instituições de ensino superior no país enfrentam o desafio de elaborar seus projetos de curso assumindo determinadas obrigatoriedades colocadas pelas resoluções, como um mínimo de 3.200 horas para a integralização do curso, das quais 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais; e 100 horas, a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

O histórico da Licenciatura

O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado em 1934 foi a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores. Nesta experiência contemplou-se a formação de professores secundários, técnicos de ensino, e também professores para a escola primária. Cabia ao Instituto a formação técnica dos professores cuja qualificação teórica específica competia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Esta experiência foi logo extinta, em 1938, por intervenção federal em conluio com a Igreja Católica (EVANGELISTA, 2002). Outra iniciativa de criar uma escola específica de nível superior para formar professores, por Anísio Teixeira, em 1935, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, igualmente teve curta duração e foi extinta em 1939, quando da criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com a finalidade de tornar-se o modelo nacional para formar bacharéis e professores para os cursos ginasiais e secundários (SCHEIBE; DANIEL, 2002).

O modelo que então passou a vigorar como padrão para a formação de professores sob a tutela do poder central compreendia cinco seções: filosofia, ciências, letras, pedagogia e didática. Conforme o seu regimento interno, tinha como atribuições: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíssem objeto de seu ensino. Estes cursos de licenciatura seguiam a fórmula conhecida como "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica são ofertadas após

o bacharelado, ou seja, após os três anos de formação em conteúdos de determinada especificidade (SCHEIBE, 1983). Claramente representou a secundarização da área pedagógica no ensino superior, no qual o bacharelado se constituiu como área privilegiada. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não apresentou mudança significativa nesta estrutura de ensino das licenciaturas, tendo regulamentado apenas o seu funcionamento e controle. A criação de faculdades / centros de educação, instituindo a educação como área de conhecimento e como parte das unidades universitárias, foi determinada apenas pela Lei nº 5.540, de 1968, denominada de lei da Reforma Universitária.

A Lei nº 5.692, de 1971, instituiu que as licenciaturas fossem oferecidas através de habilitações específicas para o ensino de segundo grau e por meio de habilitações por área de conhecimento, para o ensino de primeiro grau (de 5ª a 8ª séries). A licenciatura-habilitação por área contemplou a ideia de formar o professor polivalente, destinado às séries finais do então primeiro grau, hoje ensino fundamental, em curso de curta duração. Foram propostas 5 áreas para esta formação: comunicação e expressão, educação artística, educação física, estudos sociais e ciências. Apenas foram efetivamente implantadas as licenciaturas polivalentes nas áreas de educação artística, ciências e estudos sociais, extintas oficialmente após a última LDB, de 1996, embora sua precariedade formativa já tivesse sendo denunciada pelo menos uma década antes.

No final dos anos 1970 iniciou-se forte movimento pela reformulação das licenciaturas, na esteira das discussões a respeito do curso de pedagogia que, embora caracterizado como licenciatura, capacitava predominantemente os "especialistas" em educação. Tal movimento percorreu longa trajetória no sentido de discutir e construir uma alternativa nacional unitária para a formação dos profissionais da educação, voltada para a qualidade social. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), criada em 1990 a partir de um movimento que já mobilizava educadores no país para as discussões da formação, concentrou seus esforços no sentido da constituição de uma base comum de formação para todas as licenciaturas, concebida não como um currículo mínimo, mas como uma concepção básica de formação. Esta discussão nacional contribuiu para a realização de algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas. Mas o tradicional esquema de formação de professores (3+1), com forte desintegração entre as áreas do conteúdo específico e pedagógico, persiste até os dias atuais.

Novas perspectivas?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, no seu artigo 61, estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações posteriores e decorrentes dessa lei revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente, que se desvincula de uma formação universitária, e se constitui numa preparação técnico-profissionalizante (SCHEIBE, 2003).

Tal constatação pode ser exemplificada não apenas pela intenção de centralizar nos institutos superiores de educação e nos cursos normais superiores o local de formação do professor da educação básica, desresponsabilizando as universidades e os cursos de pedagogia desta tarefa; mas também pela expansão extraordinária de cursos de formação inicial aligeirados e sem critérios de qualidade que ocorreram, particularmente em cursos à distância, visando especialmente ampliar as estatísticas concernentes à formação superior do pessoal do magistério. Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores, amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas.

A demanda de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal e as instituições de ensino superior. São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial. Este é o desafio que cabe à recente reestruturação do Ministério da Educação e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), que passa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores para a Educação Básica; e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

A urgência da situação exige iniciativas pontuais e a construção de um sistema nacional de formação de professores. A inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação é um aspecto que merece particular atençâo, ao lado da construção de políticas de fixação dos professores nas escolas, com jornada de trabalho que permita seu desenvolvimento profissional.

Cabe, no entanto, às Universidades Públicas, em atuação articulada com as demais instituições de ensino superior, sistemas de ensino e fóruns institucionais, integrar diferentes áreas, unidades e instâncias, e superar efetivamente os tradicionais antagonismos presentes nas estruturas curriculares e institucionais. Há necessidade de investimento massivo na formação de licenciandos, compondo licenciaturas integradas e novos desenhos curriculares, fortalecendo especialmente a formação de professores alfabetizadores.

Destaca-se a importância de estabelecer programas de avaliação, supervisão e acompanhamento das licenciaturas e demais programas de formação que devem atender tanto a uma formação básica quanto a uma formação específica, possibilitando o aprofundamento no conhecimento que é objeto de trabalho dos educadores.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior apresentou para discussão a minuta de um decreto a ser editado pelo Presidente da República, a qual trata da criação, no âmbito do Ministério da Educação e da Capes de um "Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério", com o objetivo de organizar em regime de colaboração entre União, estados, municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos profissionais do ensino. Outubro de 2008.

2 A Anfope, ao longo da sua história, construiu o conceito de Base Comum Nacional como suporte da identidade profissional de todo educador. Alguns dos princípios são: uma sólida formação teórica e interdisciplinar do professor; a unidade entre teoria/prática na formação; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000).

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documentos finais do VIII, IX e X Encontros Nacionais**. Brasília, 1996 – 2000.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: out. 2008.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: out. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP, CED, UFSC, Cidade Futura, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal**, 2004. Mimeo.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. **A difusão mundial da escola**: alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João Valdir Alves de Souza. (Org.). **Formação de professores para educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A. Política Educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-302, jul. 2005.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 15-38.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. ed. comemorativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Angela. Formação de profissionais da educação

no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, São Paulo, a. 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

_____. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, a. 1, n. 1, ago./dez. 1983.

_____; DANIEL, L. S. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: _____; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP,CED, 2002.

_____. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. Formação de professores. Políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira da Educação – ANPED, São Paulo, Autores Associados, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

Teachers' training in Brazil
The historical heritage

ABSTRACT: This article discusses the trajectory of teachers´ training in Brazil, taking into account especially the legislation which regulates the courses that were destined for this purpose. It aims to discuss how the training of teachers was conceived within public policies, as a concern of the State, with the objective of building their professional identity. In the context of the more recent legislation, the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9394, 1996) [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] debates the training of teachers outside universities and destines other spaces of higher education to that training. Therefore, the profile of the teacher designed by policies is discussed.

Keywords: Teacher training. Educational policy. Teaching degree.

La formation des enseignants au Brésil
L'héritage historique

RÉSUMÉ: Le présent travail discute la trajectoire de la formation des enseignants au Brésil, en considérant, surtout, la législation qui réglemente les cours qui ont été destinés à cette proposition. Il vise à discuter de quelle manière la formation des enseignants a été conçue dans les politiques publiques, comme préoccupation de l'État, pour la construction de l'identité professionnelle. Dans la législation la plus récente, la Loi de Directrices et de Bases de la Éducation Nationale (Loi nº 9.394, 1996) discute la formation des enseignants à l'extérieur des universités et elle destine d'autres espaces, d'enseignement universitaire, à cette formation. De cette façon, nous débattons le profil d'enseignant qui est étant ébauché par les politiques.

Mots-clés: Formation des enseignants. Politiques éducationnelles. Licenciatura [diplôme universitaire de premier cycle et d´aptitude à l´enseignement primaire, secondaire ou universitaire].

Formación de profesores en Brasil
La herencia histórica

RESUMEN: El presente trabajo discute la trayectoria de la formación de profesores en Brasil, teniendo en cuenta especialmente la legislación que reglamenta los cursos que se han destinado a ese propósito. Su objetivo es discutir la manera en que la formación de los profesores fue concebida dentro de las políticas públicas, como preocupación del Estado, para la construcción de su identidad profesional. Dentro de la legislación más reciente, la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (Ley N º 9394, 1996) debate la formación de profesores fuera de las universidades y destina otros espacios, de enseñanza superior, a aquella formación. Por lo tanto, se examina el perfil de los profesores formados por las políticas.

Palabras clave: Formación de profesores. Políticas educacionales. Pregrado.

Debates sobre o professor na constituinte
Projetos em disputa (1987-1988)

Andréia Ferreira da Silva*

RESUMO - O artigo resgata os debates travados na elaboração do capítulo da educação no período constituinte (1987-1988), analisando as propostas referentes ao professor, sua formação e profissionalização apresentadas por diferentes sujeitos coletivos. Estuda como o Estado em sentido estrito e a sociedade civil defenderam suas proposições na Constituinte. Nas discussões, a preocupação das entidades e parlamentares que se articularam na defesa da escola pública centrou-se na garantia da dignidade profissional do professor e na defesa da destinação dos recursos públicos às escolas públicas e de sua democratização.

Palavras-chave: Constituição de 1988. Estado ampliado. Formação e profissão docente.

O professor no capítulo da educação

A Constituição Federal do Brasil completou, em outubro de 2008, vinte anos de aprovação. Desde então, o texto constitucional passou por várias alterações, condicionadas às mudanças na sociedade brasileira e internacional e, sobretudo, na forma de se compreender o Estado e seu papel nas sociedades contemporâneas. No que se refere à educação, muitas das questões apresentadas naquele momento ainda se colocam como centrais na agenda dos movimentos sociais e instituições envolvidos nas discussões e na implementação dos princípios definidos em 1988. Em relação ao professor, continuam atuais os debates acerca da definição de um piso salarial nacional e da criação de um sistema de formação de professores.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

O presente artigo analisa os debates travados na elaboração do capítulo da educação no período constituinte (1987-1988), investigando as propostas referentes ao professor, condições do exercício da profissão e sua formação, apresentadas pelos diferentes sujeitos coletivos que participaram desse debate. Estuda como o Estado em sentido estrito e a sociedade civil manifestaram e defenderam suas proposições para a educação e, especificamente, em relação ao professor, em um contexto de disputas entre os projetos democráticos de massas e liberal-corporativo (COUTINHO, 1992).

Resgatar as lutas travadas no processo constituinte consiste em um exercício importante para não perder de vista os princípios defendidos, as formas de organização e atuação das entidades da sociedade civil e os embates ocorridos naquele momento. É manter a história viva e, assim, atualizar a possibilidade de transformação da realidade social e educacional brasileira.

Para a realização do estudo foi privilegiada a pesquisa documental. A investigação centrou-se na análise de documentos primários por considerar que esse estudo permite o resgate das discussões no Congresso Nacional, assim como das emendas apresentadas e proposições das entidades da sociedade civil. É importante ressaltar o volume do material analisado, considerando o montante dos debates sobre a educação no processo constituinte, tanto no Congresso Nacional, como nas entidades organizadas da área da educação. Também foi estudada a produção acadêmica que trata da elaboração da Constituição de 1988, dos embates travados e do resultado desse processo.

Dentre os temas que mais suscitaram controvérsias no processo de aprovação do capítulo da educação, destacam-se: a definição do conceito de educação e dos deveres do Estado com relação ao ensino e à distribuição dos recursos públicos. Nesses debates, as questões referentes ao professor, sua formação e as condições de exercício da docência também receberam atenção.

Elaboração da nova Constituição

A elaboração da Constituição de 1988 significou a possibilidade de redefinição das relações Estado e sociedade por meio da criação de uma nova ordem institucional e social capaz de solucionar os problemas enfrentados pelo País naquele momento. Diferentes movimentos sociais e entidades, tanto do campo do trabalho quanto do capital, buscaram, no momento constituinte, elaborar e dar visibilidade às suas propostas para a sociedade brasileira e para a educação nacional. Nesse sentido, destaca Neves (1991, p. 138) que,

> No âmbito da sociedade civil, as várias forças sociais se mobilizaram na elaboração de propostas educacionais para a transição política, as quais, devido à complexidade da nossa organização social, apontaram tanto na direção da

> conservação total ou parcial das diretrizes políticas implementadas pelo autoritarismo vigente quanto para a mudança parcial ou total da política educacional seletiva e centralizadora do regime militar.

Diante da emergência de diferentes sujeitos políticos coletivos em um contexto de redemocratização da sociedade brasileira, a Constituinte reconheceu a importância da participação da sociedade na elaboração da Carta Magna do País. A participação foi instituída de três maneiras: 1. apresentação de sugestões populares[1] enviadas ao Congresso Nacional antes das eleições da Constituinte; 2. participação de suas organizações nas audiências públicas em sessões das subcomissões; e 3. apresentação de emendas populares.[2]

O trabalho da Constituinte foi organizado em quatro etapas. Na primeira etapa, na Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte, foram apresentadas as propostas dos parlamentares e das entidades da sociedade civil mediante a realização das audiências públicas. A Subcomissão de Educação realizou oito audiências públicas, número máximo permitido pelo regimento da Constituinte. Na segunda etapa, Comissão temática VIII da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e da Tecnologia e da Comunicação, os debates abertos ao público cederam lugar à pressão direta exercida junto aos constituintes em seus gabinetes ou nos corredores do Congresso Nacional, inclusive por *lobbies* profissionais. Diante do acirramento das contradições, a Comissão Temática VIII ficou sem parecer, por decurso de prazo. Assim, o projeto e o substitutivo vencidos foram encaminhados à Comissão de Sistematização, que se responsabilizou pelo andamento do processo constitucional.

Na terceira etapa, a Comissão de Sistematização, o anteprojeto apresentado não agradou nem aos progressistas, nem aos conservadores. Os setores mais conservadores se articularam em torno do "Centrão"[3] para derrubar o regimento interno e, assim, apresentar um novo substitutivo. Mesmo assim, vários princípios referentes à educação foram negociados com os setores progressistas. Tavares (1990) ressalta que, mesmo nesse contexto, vários pontos negociados atenderam reivindicações dos setores progressistas. Esses pontos foram: a) a vinculação de recursos para a área de educação; b) a questão dos percentuais dos recursos destinados à educação – 18% da União e 25% dos estados e municípios; c) o salário-educação como fonte adicional de recursos a serem aplicados apenas no ensino público fundamental; d) os princípios de democratização e acesso e permanência na escola e gestão democrática; e) a gratuidade do ensino público e não apenas do ensino público obrigatório; f) a previsão de carreira do magistério e de ingresso por concurso, em termos absolutamente universais, com aposentadoria especial para todos os níveis de ensino; g) o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, importando responsabilização das autoridades pelo não-oferecimento do mesmo; e h) a livre iniciativa do

ensino privado, desde que atendidas algumas condições gerais para o seu funcionamento, dentre outros.

No plenário, quarta etapa da Constituinte, o "Centrão" apresentou um substitutivo ao projeto da Comissão de Sistematização que, no capítulo da educação, recuperava as propostas do setor privado, tanto laico quanto confessional. Nesse contexto, a estratégia possível aos parlamentares progressistas consistiu no estabelecimento de negociações e acordos. Em relação à educação, foi elaborado o "Emendão", acordo entre progressistas e conservadores para viabilizar a aprovação do anteprojeto. No acordo, o princípio da destinação dos recursos públicos exclusivamente às escolas públicas teve que ser deixado de lado pelos parlamentares progressistas, pois não havia forças favoráveis para se negociar essa questão. O princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis, outro ponto de oposição dos privatistas, foi negociado pela possibilidade de concessão de bolsas de estudo ao setor privado, na falta de vagas nas escolas públicas situadas na localidade de residência do educando.

No que se refere ao magistério, o "Centrão" apresentou uma emenda, que previa a valorização dos profissionais de educação, mediante o estabelecimento de padrões condignos de remuneração e a implantação da carreira e ingresso unicamente por concurso público de provas e títulos somente para o magistério público e assegurando a unificação do regime jurídico apenas para as instituições mantidas pela União, inclusive fundações.

A votação do capítulo relativo à Educação, Cultura e Desporto ocorreu em sessão que contou com a participação de manifestantes, sobretudo de partidários da escola pública. Foi confirmado o acordo realizado entre o "Centrão" e os parlamentares progressistas, não ocorrendo a apresentação de emendas contrárias.

Tavares (1990, p. 51), ao fazer uma avaliação geral das discussões realizadas no plenário, afirma que o projeto de Constituição consistiu na negociação possível: "Em síntese, o que se observa é que, na reta final e decisiva, os conflitos já estavam bastante esvaziados, resultado de inúmeras negociações realizadas durante meses a fio". Em linhas gerais, o capítulo da educação expressou a estratégia de conciliação que possibilitou sua aprovação. A persistência dos parlamentares e dos integrantes do Fórum que se articularam na defesa da escola pública foi fundamental para o estabelecimento da gratuidade do ensino público em todos os níveis e da definição da destinação orçamentária para a educação, ambas importantes, dentre outras conquistas.

As propostas das entidades da sociedade civil

A análise das propostas apresentadas pelos segmentos organizados da sociedade civil no processo constituinte permite a compreensão da correlação de forças,

naquele momento, em torno da educação e das proposições para a formação de professores. Em um primeiro momento, permite agrupá-las em defensores da escola pública e defensores do ensino privado. O primeiro grupo é constituído por entidades do campo do trabalho, que constituíram o Fórum na Constituinte em defesa do ensino público e gratuito (Fórum), composto por 15 entidades de âmbito nacional: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB)[4], Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outras.

No que tange ao professor, o Fórum defendeu a formação no ensino médio de docentes para as séries iniciais do 1º grau e da pré-escola. Propôs a vinculação da autorização para a criação e funcionamento de escolas particulares à garantia, aos professores e funcionários, de estabilidade no emprego, remuneração adequada, carreira docente e técnico-funcional. Para as carreiras do magistério público, nos diferentes níveis de ensino, deveriam ser assegurados os seguintes princípios: concurso público para provimento de vagas; salários e condições dignas de trabalho e aperfeiçoamento profissional; estabilidade no emprego, em qualquer regime jurídico; aposentadoria aos 25 anos de serviço; direito irrestrito à sindicalização; elaboração e aplicação do estatuto do magistério em todos os municípios. Observa-se que a maior preocupação dessas entidades referiu-se à "maior dignidade profissional do professor". A preocupação com a formação de professores manifestou-se de dois modos: o primeiro, ao tratar da formação de professores no ensino médio e, o segundo, ao defender o "aperfeiçoamento profissional" dos profissionais que atuassem na escola.

O segundo grupo, formado pelas entidades vinculadas ao ensino privado, foi defendido por duas grandes forças que, mesmo tendo divergências internas, uniram-se para sustentar alguns pontos básicos mas não se articularam em um grupo único. O setor privado leigo, representado por proprietários de estabelecimentos de ensino, organizou-se em torno da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen); e o setor privado confessional, representado pela Associação Brasileira de Escolas Comunitárias (Abesc) e pela Associação de Educação Católica (AEC). Para Tavares (1990, p. 13), "o setor privado confessional não manteve como em outros momentos uma aliança orgânica com os proprietários do ensino leigo, embora tenha defendido propostas similares em relação a vários pontos". Essa compreensão coincide com a leitura de outros autores como Cardoso (1989), Neves (1991) e Pinheiro (1991).

A Fenen defendeu o direito de as famílias escolherem o tipo de escola mais adequado para seus filhos e o dever do Estado de garantir esse direito aos carentes, em escolas públicas e privadas. Dessa forma, justificou a destinação de recursos públicos para as escolas privadas. Propôs o percentual a ser destinado à educação: União 25%, estados, Distrito Federal e municípios 40%, apresentando também uma proposta de regulamentação do salário-educação para permitir o repasse desses recursos às escolas privadas.

Para o professor, a Fenen indicou que o provimento dos cargos das carreiras de magistério, nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos, deveria exigir habilitação específica e ser feito exclusivamente mediante concurso público de provas e títulos. Ao defenderem a exigência de habilitação específica e de concurso público para o preenchimento do cargo de professor unicamente à rede pública de ensino, os empresários buscaram eximir-se destas exigências, mantendo sua autonomia e perpetuando as formas tradicionais, até aquele momento, de contratação de docentes no ensino particular, com professores sem formação específica e a ausência de critérios mais definidos para a admissão de docentes.

A proposta da Fenen opôs-se à ampliação das obrigações da iniciativa privada em relação aos professores. Defendeu, ainda, a liberdade de comunicação no exercício do magistério, exceto quando constituísse abuso de direito individual ou político. Com essa proposta, garantia o controle político-ideológico do magistério.

A Abesc e a AEC defenderam a liberdade de ensino e o dever do Estado de apoiar técnica e financeiramente as instituições privadas. Propuseram a gratuidade para todos somente no 1º grau e, nos demais níveis de ensino, somente para os carentes. Defenderam o ensino religioso como componente obrigatório do currículo do 1º grau. Além disso, sustentaram a destinação de verbas públicas para as escolas privadas que prestassem relevantes serviços à comunidade e que não tivessem fins lucrativos.

Em relação ao professor, a AEC (1987) defendeu que, "O magistério dos diversos níveis terá direito a salário e condições dignas de trabalho, aposentadoria com proventos integrais e direito à sindicalização" (art. 18, § 1º). Propôs, ainda, que as escolas não estatais teriam o direito de preservar a filosofia e a proposta pedagógica próprias e, consequentemente, gozariam de autonomia na composição de seu quadro de pessoal, respeitadas as exigências legais. A AEC, portanto, defendeu salários e condições dignas de trabalho para os professores mas não se referiu à criação de exigências para sua formação e atualização e, ao mesmo tempo, buscou garantir autonomia na definição dos critérios para a admissão dos profissionais da educação, professores, diretores, orientadores e coordenadores.

Considerações finais

De acordo com Silva (2004), as questões que mais geraram impasse no processo de elaboração da Constituição, no que se refere ao magistério, referiram-se à proposta de criação de carreira do magistério em termos absolutamente universais, abrangendo docentes do ensino público e privado, com aposentadoria especial para todos os níveis de ensino, definição de condições condignas de trabalho, ingresso por concurso, padrões adequados de remuneração, aposentadoria integral aos 25 anos de trabalho e direito de greve e de sindicalização.

Com a aprovação da Constituição, o setor educacional confessional saiu fortalecido, pois assegurou sua influência ideológica mediante a definição da obrigatoriedade da oferta do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Conquistou, também, recursos públicos para a manutenção e expansão de sua rede, em todos os níveis, mediante o argumento de constituir esfera pública não-estatal, distinguindo-se, assim, da iniciativa privada.

A iniciativa privada empresarial também garantiu proteção do Estado, ao assegurar a concessão de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na falta de vagas nas escolas públicas. Além disso, foi definido no texto constitucional que as empresas poderiam deduzir, de sua contribuição para o salário-educação, os gastos realizados com o ensino fundamental dos empregados e dependentes. A iniciativa privada, assim como a confessional, foi excluída da introdução da gestão democrática do ensino em suas escolas e da montagem de planos de carreira para seus professores, definidos unicamente para a rede pública de ensino. Além disso, assegurou a liberdade de se constituir como empresa lucrativa, em sentido restrito, bastando obedecer à normatização geral da educação.

Os defensores da escola pública conquistaram: a vinculação de recursos para a área; a definição de percentuais destinados à educação (18% da União e 25% dos estados e municípios); o salário-educação como fonte adicional de recursos a serem aplicados exclusivamente no ensino público fundamental; os princípios da democratização do acesso e da permanência na escola; e a gestão democrática do ensino nos estabelecimentos oficiais. Garantiram, ainda, a gratuidade do ensino público e não apenas do ensino público obrigatório; o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, importando responsabilização das autoridades pelo não-oferecimento do mesmo; e a garantia da autonomia da universidade como princípio auto-aplicável.

Em relação ao magistério, a Constituição de 1988 avançou, ao prever sua valorização e a criação de planos de carreira, bem como a admissão por concurso público para os profissionais da rede pública. O Fórum defendeu para o magistério da rede privada: estabilidade no emprego; remuneração adequada; carreira docente e técnico-funcio-

nal. Somente conquistou o preceito geral de "valorização do magistério" e não foram asseguradas quaisquer definições para a efetivação desse preceito no setor privado.

A "Carta de Goiânia", aprovada na IV Conferência Brasileira de Educação (1988)[5], propôs a criação de uma "carreira nacional do magistério". O texto constitucional garantiu "planos de carreira" e "piso salarial profissional" para o magistério oficial, o que revela a derrota da proposta de uma "carreira nacional". A definição do ingresso exclusivamente por concurso público constitui uma importante conquista, que retirou a contratação de professores das tradicionais práticas clientelistas. O regime jurídico único foi garantido apenas aos docentes das instituições mantidas pela União. O direito de sindicalização foi assegurado a todos os trabalhadores, inclusive aos professores. A definição da aposentadoria especial para professores também foi uma conquista; porém, se não estiver acompanhada de uma carreira profissional digna e valorizada, pode ser considerada como "favor" da sociedade a um segmento desprestigiado.

Nas discussões em torno da elaboração da Constituição, a preocupação das entidades e parlamentares que se articularam na defesa da escola pública centrou-se na garantia da dignidade profissional do professor, sendo secundarizadas as necessidades de sua qualificação e a responsabilidade do Estado nesse processo. Essa ênfase vinculava-se ao contexto histórico de extrema precarização do trabalho docente em decorrência das políticas educacionais implantadas nos governos militares.

Os temas que marcaram os debates referiram-se, sobretudo, às questões que poderiam garantir a democratização do acesso à escola pública e de sua gestão. Por isso, o eixo dos debates consistiu na destinação dos recursos públicos às escolas públicas e na democratização da escola. A defesa desses princípios revelou a oposição às práticas adotadas no regime militar, como a transferência de recursos públicos às instituições de ensino privadas e ao caráter autoritário de suas políticas. Para as entidades do campo do trabalho, o debate principal da Constituinte buscou garantir a universalização das oportunidades educacionais, a publicização do ensino em todos os níveis e o controle democrático das políticas e práticas educacionais.

A partir da análise realizada, é possível afirmar que a Constituição de 1988 representou, no que se refere à educação, a disputa entre conservação e mudança e, ao tentar conciliar interesses inconciliáveis, assimilou aspirações democratizantes mas manteve fortes traços de conservadorismo, como a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso nas escolas públicas e a manutenção de privilégios à iniciativa privada. A instituição de preceitos democráticos na Constituição de 1988 significou avanço importante para a construção do direito à educação no Brasil.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 De acordo com Pinheiro (1991, p. 87), o Congresso Nacional recebeu milhares de sugestões populares, que foram pouco consultadas pelos constituintes.

2 Foram enviadas à Constituinte 112 emendas populares, com um total de 12.277.423 assinaturas; no entanto somente 83 atenderam às exigências regimentais.

3 O "Centrão" era um bloco parlamentar suprapartidário, constituído por parlamentares de centro e de direita que se opuseram ao projeto de Constituição do relator Bernardo Cabral, de conteúdo mais democrático. Esses parlamentares buscaram a aprovação de novo regimento interno da Constituinte, que possibilitasse a apresentação de outro substitutivo nessa etapa das discussões, o que não era permitido pelo regimento em vigor. A mudança pretendia impedir o avanço na definição das garantias de direitos sociais e políticos aos trabalhadores brasileiros.

4 A CPB foi criada em 1965 e, em janeiro de 1990, constituiu a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), juntamente com a Federação Nacional dos Supervisores Educacionais (Fenase), a Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (Fenoe) e a Coordenação Nacional de Servidores do Ensino Público.

5 O documento foi aprovado ao final da VI Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, entre 2 e 3 de setembro de 1986, e teve o objetivo de definir as propostas dos educadores para a Constituinte.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL. **Manifesto da AEC do Brasil**, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Educação: ensino público e gratuito para todos. In: MICHILES, Carlos et al. **Cidadão constituinte**: a saga das emendas populares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, 1986, Brasília. Moções aprovadas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 31, p. 5-7, 1988.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A hora e a vez da escola pública?**: um estudo sobre os determinantes da política educacional no Brasil de hoje. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. **O público e o privado na educação brasileira**: um conflito na Constituinte (1987-1988). 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, Andréia Ferreira da. **A formação de professores para a educação básica no Brasil**: projetos em disputa. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Gestão democrática do ensino público**: como se traduz este princípio?. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Debates on the teacher in constituent assembly
Projects in dispute

ABSTRACT: The article rescues the debates occurred in drafting the chapter on education in the constituent period (1987-1988), analyzing the proposals regarding the teacher, their training and professionalization presented by different collective subjects. It studies how the State, in strict meaning, and civil society defended their propositions in the constituent assembly. In the discussions, the concern of the authorities and parliamentarians who articulated themselves in defense of public school focused on ensuring the professional dignity of teachers and defending allocation of public resources to public schools and its democratization.

Keywords: Constitution of 1988. Expanded State. Teaching training and profession.

Les debats sur le professeur dans la constituante
Des projets en dispute

RÉSUMÉ: L'article reprend les débats entamés dans l'élaboration du chapitre de l'éducation dans la période constituante (1987-1988), en analysant les propositions relatives au professeur, sa formation et sa professionnalisation présentées par des différents sujets collectifs. Il examine comment l'État, au sens strict, et la société civile ont défendu leurs propositions dans la constituante. Dans les discussions, la préoccupation des entités et des parlementaires qui se sont articulés dans la défense de l'école publique, s'est concentré sur la garantie de la dignité professionnelle du professeur et sur la défense de l'allocation des ressources publiques dans les écoles publiques et leur démocratisation.

Mots-clés: Constitution de 1988. L´État élargi. La formation et la profession enseignante.

Los debates sobre el profesor en La Asamblea Constituyente
Los proyectos en disputa

RESUMEN: El artículo rescata los debates trabados en la elaboración del capítulo de la educación en el período de la Asamblea Constituyente (1987-1988), analizando las propuestas referentes al profesor, su formación y profesionalización presentadas por diferentes sujetos colectivos. Estudia cómo el Estado en sentido estricto y la sociedad civil han defendido sus propuestas en la Asamblea Constituyente. En las discusiones, la preocupación de los entes y parlamentarios que se han articulado en la defensa de la escuela pública se centró en garantizar la dignidad profesional del profesor y en la defensa de la destinación de los recursos públicos a las escuelas públicas y su democratización.

Palabras clave: Constitución de 1988. Estado ampliado. Formación y profesión docente.

Piso Salarial
Constitucional, legítimo, fundamental

Carlos Augusto Abicalil*

RESUMO: O artigo mostra as tentativas de estabelecer o piso salarial nacional para o profissional da educação, requisito fundamental para valorizar a carreira, desde a CF/1988, os desdobramentos resultantes da LDB, bem como as conquistas recentes oriundas de iniciativas do Poder Executivo; os acordos e resistências políticas à sua implantação pelo Congresso Nacional e alguns estados da federação; a situação atual das iniciativas parlamentares para viabilizar sua implantação, via colaboração federativa, facultada pela Lei.

Palavras-chave: Piso salarial. Legislação federal. Colaboração federativa.

Introdução

Na Constituinte de 1987/88, um dos temas mais debatidos foi o da valorização do magistério, associado ao da qualificação do ensino público, tanto que se cristalizou como princípio no texto da Carta Magna:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> [...]
>
> V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
>
> VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

* Mestre em Educação (UnB). Professor de Educação Básica da Rede Estadual de Mato Grosso; Deputado Federal (PT/MT). *E-mail*: <dep.carlosabicalil@camara.gov.br>.

O eixo das discussões na Constituinte, que partira da proposta da carreira única, foi a fixação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Como se pode ver no Art. 206, o texto aprovado era ambíguo e deu azo à interpretação de "um piso salarial por carreira" – o que contradiz o adjetivo "profissional" que lhe é aposto.

Sem um esquema de distribuição de encargos e de financiamento que propicie a todos os estados e municípios pagarem salários dignos aos profissionais da educação, porém, era inócuo e ineficaz fixar um PSPN.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – não somente se asseguraram os direitos da valorização dentro de planos de carreira, como se propôs um mecanismo de financiamento que poderia viabilizar o PSPN.

> Art. 6º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
>
> I - ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos;
>
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim;
>
> III - piso salarial profissional;
>
> IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
>
> V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
>
> VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a).

A formulação desse dispositivo da LDB revela aspectos relevantes, que merecem destaque:

a) a responsabilidade dos sistemas promoverem a valorização abrange toda a competência de cada esfera organizativa e não somente as redes públicas sob administração direta da União, dos estados e dos municípios;

b) alcança todos os profissionais da educação, conceito cuja extensão supera os limites estritos do magistério;

c) inclui os estatutos e planos de carreira do magistério público como instrumentos da valorização, sem prejuízo de outras ferramentas para o próprio magistério e para o conjunto dos profissionais;

d) as garantias listadas entre os incisos I a VI não se restringem ao magistério nem esgotam todas as formas de promover a valorização no âmbito dos sistemas.

PSPN e colaboração federativa

Logicamente, o esforço de valorização, nos termos propostos pela LDB, deve guardar relação direta com as condições do financiamento público. Na forma prevista pelo desenho institucional originário da Constituição Federal de 1988, a atenção prioritária ao ensino obrigatório ficou expressa no chamado regime de colaboração, conforme se observa:

> Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.
>
> Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este Artigo será calculado pela União, ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino. (BRASIL, 1998).

Dá-se, assim, à União um poder arbitral sobre o custo mínimo anual para alcançar o patamar estabelecido como padrão mínimo de oportunidades educacionais, através da afirmação de um custo mínimo por aluno do ensino fundamental. Tal iniciativa da União deveria ser precedida do papel negocial, a cargo da colaboração entre os entes federados. Sendo assim, constitui uma pactuação federativa anualmente atualizada.

A ferramenta mais próxima da prescrição legal se deu no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), durante a vigência da Lei 9424/96, derivada da Emenda Constitucional número 14. Hoje, o Fundeb possui a extensão da educação básica, sem a restrição do ensino obrigatório e da faixa etária correspondente.

Vale ressaltar, entretanto, que a ação da União, coerente com os objetivos constitucionais, não se encerrava no ensino obrigatório, nem em sua participação nas transferências a favor do Fundef, antes, e do Fundeb, hoje. Tampouco desconhece as obrigações dos demais membros da federação na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Vale notar, novamente, o que a LDB regula em outros dispositivos legais.

> Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade do ensino.
>
> § 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino.
>
> § 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e de-

> senvolvimento do ensino e o custo anual do aluno relativo ao padrão mínimo de qualidade. (BRASIL, 1996b).

Com a conjugação desses dispositivos ao do Artigo 69 da LDB, que disciplina os percentuais de impostos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (MDE) e o custo-aluno-qualidade, estaria garantida não somente a implantação dos planos de carreira, mas, também, a instituição do PSPN, componente básico do *custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade*, visto se tratar do principal insumo para as atividades educacionais no âmbito das escolas formais.

Assim, cada município assumiria o encargo de alunos do ensino fundamental e da educação infantil, segundo sua capacidade de atendimento, que teria, como parâmetro, um custo-aluno-qualidade, facultando o pagamento de remuneração aos profissionais da educação nunca menor que o PSPN, correspondente ao vencimento inicial da respectiva carreira. Caso houvesse necessidade de atendimento superior à capacidade verificada, a União complementaria os recursos do Estado ou do Município, para atender a toda a demanda possível nas outras etapas da educação básica.

Esse mecanismo, obviamente, embora justo e compatível com as regras do regime de colaboração, era complicado, exigia a construção de planos de educação e a compatibilização de metas, estratégias e recursos de todas as esferas administrativas.

Quatro dias depois da sanção da LDB, foi aprovada a Lei nº 9.424/96, regulamentando a Emenda Constitucional nº 14/96, que destinou, por dez anos, 60% dos recursos de MDE estaduais e municipais ao ensino fundamental.

Esse dispositivo, acoplado ao da "capacidade de atendimento" do Art. 75 da LDB e a destinação pela EC nº 14 de 60% dos recursos do Fundef para o pagamento de professores em exercício, poderia viabilizar os planos de carreira balizados por um PSPN. Prevaleceu, entretanto, outro critério: o da redistribuição aritmética do Fundef entre cada administração estadual e a administração dos municípios pelo número de matrículas.

A EC 14/96 e a Lei nº 9.424/96 garantiram, também, uma suplementação da União, prometida para os estados cujos custos-aluno-médios não atingissem a quantia inicial de R$ 300,00 (vigente para o ano de 1997). Tal recurso asseguraria, em tese, a implantação de um "salário-médio", que o Governo Federal da época considerava suficiente para valorizar o magistério.

Magistério e profissionais da educação

Esse aparato legal tinha, na origem, duas fragilidades, dentre outras: não garantia o PSPN e se destinava somente ao ensino fundamental, quando a educação básica

já abrangia a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Em sua implantação, revelou-se, ademais, outra falácia: o valor mínimo por aluno garantido pela União não foi cumprido, forçando o salário-médio para baixo, exatamente nos estados que mais precisavam da suplementação federal para garantir melhor salário aos professores. Outro problema sério era o confinamento da concepção e das políticas de valorização ao "magistério", não as estendendo aos outros profissionais da educação.

Com efeito, embora o Artigo 206 da Constituição Federal e o título do capítulo da LDB se refiram a "profissionais da educação", quando se trata de mecanismos de valorização, seus intérpretes tendem a reduzi-lo aos professores ou, então, ao magistério, incluindo, em muitos casos, os pedagogos, ou os denominados "especialistas em educação" da Lei nº 5.692/71.

Ora, as transformações da sociedade fizeram, da escola, uma agência complexa de educação, lugar de vários papéis e de vários profissionais. Daí a necessidade de se ampliarem as estruturas funcional e profissional do ensino público, dando de vez um estatuto de dignidade igual para todos os que, de forma permanente, têm a escola como local de trabalho e a garantia de educação escolar como exercício profissional vinculado a um direito público subjetivo.

A habilitação profissional, o ingresso por concurso de provas e títulos e a melhoria salarial introduzem todos os funcionários de escolas comprometidos com a educação numa perspectiva de carreira profissional.

Um pacto não cumprido

O PSPN não é o salário, o vencimento, ou a remuneração do profissional de educação numa determinada carreira, seja federal, estadual, municipal ou de empresa privada. É o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixada a remuneração de início de carreira de um determinado profissional, em regime de trabalho de tempo integral. Para todos os trabalhadores brasileiros, existe o salário-mínimo que, se corresponder a um regime de 44 horas, deve ser suficiente para a vida digna do cidadão e de sua família, de acordo com o Art. 7º, inciso IV da Constituição Federal.

Portanto, como trabalhador, o profissional precisa, ao menos, receber o salário-mínimo. Entretanto, a profissão de professor – como várias outras – recebe tratamento especial de valorização salarial acima das demais. Esta distinção é balizada pela afirmação de um piso profissional, já previsto no inciso V do Art. 7º e expresso no inciso V do Art. 206 da mesma Constituição Federal.

Assim como o salário-mínimo de todos os trabalhadores e trabalhadoras é definido em lei, tem validade universal e é garantido pela engenharia econômica empre-

sarial, privada e pública, e seu valor oscila desde quando foi criado, em 1942, também o PSPN deve ser garantido em todas as carreiras do magistério e precisa ser fixado anualmente, num valor compatível com a estrutura de financiamento de cada ente federado e de valoração social reconhecida.

Mesmo com a vinculação constitucional de percentuais de impostos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, existem situações diferenciadas nos estados e nos municípios, derivadas das variações nos encargos e nas arrecadações.

Nesse sentido, o Fundef avançou, garantindo um custo aluno médio básico dentro de cada Estado, para o ensino fundamental, ao qual deveria corresponder um "salário médio". Porém, não se constituiu num mecanismo que assegurasse o piso salarial profissional nacional, referência para a estruturação das carreiras em cada estado e município, balizador da organização da oferta de educação escolar, promotor de novas condições e relações de trabalho profissional, garantidor de vida digna aos trabalhadores ocupados da elementar tarefa da educação escolar básica.

Essa é uma das tarefas do Fundeb, compromisso programático do governo Lula, configurado na Emenda Constitucional de número 53 (EC 53), que não poderá ter a oposição da Reforma Tributária, reclamada por tantos setores e arrastada ao longo de sucessivas legislaturas. É óbvio que, no pacto federativo, somente os recursos arrecadados pela União poderão suprir o que faltar, em cada município, ou no âmbito de cada Estado, para viabilizar o investimento necessário nas novas carreiras de profissionais da educação referenciadas no PSPN.

Em 1994, foi assinado um pacto entre os governos federal, estaduais e municipais e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entidade máxima de representação dos profissionais, garantindo o PSPN de R$ 300,00 por uma jornada de 40 horas semanais no início da carreira de professores/as com formação de ensino médio. Tal compromisso se deu por ocasião da Conferência Nacional de Educação para Todos, no caldo do compromisso global firmado por mais de uma centena de países, em Jomtien, Tailândia.

O pagamento desse piso se faria pela destinação da metade dos 18% dos impostos da União, na época, cerca de R$ 3 bilhões, para suplementar os estados e municípios e a complementação estadual à municipal, de acordo com os encargos derivados do volume de matrículas em cada rede de ensino fundamental.

Aquele pacto não foi cumprido. Caso contrário, hoje não teríamos professores/as ganhando, em regime de 40 horas, menos que R$ 850,00/mês em início de carreira, excluídas as gratificações e outras verbas remuneratórias derivadas da progressão na carreira - a maioria trabalhando numa rede financiada por fundos articulados, do município ou do estado, suplementados pela União.

Na primeira metade desta década, o Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (Inep) (1999) realizou o Censo do Professor, instrumento que permitiu minucioso

levantamento do perfil dos docentes brasileiros da educação básica. Informações lá levantadas indicavam que apenas a metade dos professores/as do ensino fundamental possuía formação superior e, mesmo na educação superior, apenas 32% eram mestres e 21% doutores.

De acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nossos mestres recebem valores bem abaixo do que recebem profissionais com idêntica qualificação e trabalham em outros setores da economia. O salário médio de um/a professor/a de 1ª a 4ª série era de R$ 587,00; o de 5ª a 8ª série era de R$ 908,00; o do profissional de ensino médio, passava muito pouco da casa dos R$1.000,00. É necessário lembrar que, sob esta média, ocultam-se enormes desigualdades e disparidades, assim como a dimensão do múltiplo emprego e da dupla jornada, ocorrendo, ainda, situações em que educadores/as possuem gratificações adicionais aos seus vencimentos de carreira, para alcançar uma remuneração equivalente a um salário-mínimo.

A baixa remuneração da profissão pode ser uma das explicações para que os docentes procurem outros ramos de atividade, o que responderia, também, pelo déficit de professores do ensino médio. A realidade salarial pode justificar, ainda, a grande quantidade de alunos que abandona os cursos de licenciatura. O resultado dessa situação pode ser visto nos cursos de licenciatura de física e química, que formaram, em uma década, apenas 7.216 e 13.559 novos professores, respectivamente.

É essencial esclarecer que o conceito de piso salarial profissional, sendo profissional, é incompatível com múltiplo emprego ou com jornada excepcionalmente reduzida. Ele é um descritor, um atributo, um componente da profissão que inclui o desempenho qualificado do serviço e exclui a multiplicidade de vínculos. Não havendo PSPN, multiplicam-se os casos de multijornadas e multiempregos, descaracteriza-se a profissão, degrada-se o exercício profissional, reduz-se a condição de qualidade do trabalho.

PSPN, o Executivo e o Parlamento

Foram inúmeras as iniciativas parlamentares de regulamentação do PSPN, desde a constituinte. O que expusemos até aqui seria suficiente para justificá-las. Apenas uma, consagradora, teve origem no Poder Executivo - colocando fim a uma tradição de omissão pela Presidência da República - , sob a condução do presidente Lula. Variadas razões eram indicadas para justificar aquela omissão. Por diversas vezes, eram as mesmas razões que não permitiam prosperar iniciativas nascidas no Legislativo.

Dentre os principais argumentos, registravam-se:

a) a disposição do inciso V do artigo 206 CF/1988 levava ao entendimento de que o Piso Salarial Profissional era constitutivo de cada plano de carreira, em cada estado, no Distrito Federal e em cada município;

b) a prerrogativa de propor leis que geram despesa é de iniciativa exclusiva do Poder Executivo;

c) sempre que institui despesa obrigatória para o Poder Público, deve ser indicada a fonte de receita capaz de honrar os compromissos dela derivados;

d) uma legislação nacional feriria o princípio da autonomia federativa, constituindo indevida interferência na organização de serviços públicos assegurados pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios;

e) faltava precisão na definição de quais seriam os profissionais da educação ou profissionais do magistério a quem se deveria aplicar o regramento do PSPN.

Isso fundamentou algumas alterações constitucionais pouco destacadas na EC 53, conhecida como PEC do Fundeb. Embora dispersas em dispositivos constitucionais diferentes, formaram um conjunto articulado de alterações suficiente para enfrentar os relutantes argumentos até então dominantes.

Assim, para responder à responsabilidade comum dos entes federados de assegurar políticas públicas em educação, notamos que o artigo 23 da CF jamais fora regulamentado. Uma das dificuldades formais era, justamente, a exigência de uma única lei complementar para regular as mais diversas áreas de competência comum. A alteração do Parágrafo Único para admitir mais de uma lei complementar, abriu espaço constitucional para segregar cada área em legislação específica, facultando a regulamentação da cooperação entre a União, os estados, do Distrito Federal e os municípios na garantia do acesso à educação. Tal lei complementar pode vir a ser a desejável composição do sistema nacional (articulado) de educação, debatido e proposto na Conferência Nacional de Educação, de abril de 2008, convocada pelo Ministério da Educação e antecedida por intensa mobilização local e regional, com elevada representatividade social.

> Art. 23.
>
> [...]
>
> Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (BRASIL, 1988).

Respondendo, também, à superação do ainda aludido problema da autonomia federativa e da impossibilidade de um PSPN em função de sua subordinação a cada plano de carreira de cada esfera administrativa, o texto constitucional passou a distinguir o PSPN em dispositivo próprio.

> Art. 206.
>
> [...]

> V - 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;
>
> [...]
>
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Aqui, ainda caberá uma discussão, mesmo tardia, sob o entendimento do termo "lei federal". Há quem defenda que esta formulação restringiria sua abrangência ao âmbito da administração federal. A intenção do legislador, contudo, foi nitidamente voltada à superação das razões alegadas para inviabilizar a imposição do PSPN.

A redação do Parágrafo Único buscou superar a omissão legal sobre a definição dos profissionais da educação básica, remetendo à lei a consideração conceitual dos profissionais da educação e sobre o prazo para a adequação dos planos de carreira respectivos.

> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

Uma alteração na LDB, sancionada, em 2006, através da Lei 11.301, deu luz a essa definição das funções de magistério exercidas por professores. Seu texto foi praticamente transcrito para a Lei 11.738/2008, que regulamentou o PSPN, como veremos mais adiante. Mesmo em vigor desde então, teve sua constitucionalidade questionada pela ADI 3.772-2, não acolhida pelo Supremo Tribunal Federal, já com juízo de mérito na sessão plenária de 29/10/2008. Outra iniciativa legislativa advém do Projeto de Lei (PL) nº 00507, de 4 de dezembro de 2003 (senadora Fátima Cleide), que altera a LDB, justamente no sentido de definir "as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica". Sua tramitação não está concluída, restando a deliberação final do Senado para seu encaminhamento à sanção presidencial. Complementarmente, outro PL relevante trata das Diretrizes Nacionais de Carreira para esses profissionais, devendo incidir diretamente na "elaboração ou adequação de seus planos de carreira".

Um dos dispositivos mais eficazes da EC 53 para efetivação do PSPN deu-se na alínea "e" do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), especificamente o criador do Fundeb. Diz a Constituição que a lei que regulamentou a EC 53 deve: "[...] e) dizer o prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; [...]" (BRASIL, 1988).

Esta emenda, produto de acordo com o movimento social, particularmente com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) foi decisiva para

que o presidente Lula encaminhasse o PL 619/2007, aglutinador das iniciativas parlamentares que tratavam da instituição do PSPN. Como o Senado já havia aprovado em plenário o PLS (Cristóvam Buarque), todos os demais PLS apensaram-se a ele na Câmara, inclusive aquele oriundo do Executivo.

Quanto à indicação da fonte de recursos, além das receitas vinculadas pelos artigos 211 a 214 CF, a EC 53 estabelece, textualmente, o complemento da União.

> V - a União complementará os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal; (BRASIL, 2006).

Outro dispositivo específico cuida, ademais, de projetos que visem programas destinados à melhoria da qualidade. Esta mesma parcela estará disponível aos estados e municípios que comprovarem a incapacidade de pagar o PSPN e seus efeitos sobre a carreira dos profissionais da rede sob sua responsabilidade.

> VI - até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo; (BRASIL, 2006).

O círculo articulado a favor da qualidade e da valorização dos profissionais da educação traz o imperativo da garantia do "padrão mínimo definido nacionalmente", asseverando, inequivocamente, a condição irrenunciável de vigência em todos os entes federados.

> § 1º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente. (BRASIL, 2006).

É nesse contexto atualizado que ganha a sanção a Lei 11.738/2008. Vale conferir o texto vigente e a consideração objetiva da inexplicável ADI – 4167, proposta pelos governadores do Rio Grande do Sul, do Paraná, de Santa Catarina, do Mato Grosso do Sul e do Ceará, incidente sobre quatro dispositivos da lei.

Conclusão

O itinerário disposto neste ensaio aponta claramente a constitucionalidade, a legitimidade e a condição do PSPN como fundamento da valorização profissional e

da qualidade da educação pública básica.

Os argumentos – de quebra do Pacto Federativo; da intromissão indevida na organização do serviço público de âmbito de cada Estado, do Distrito Federal ou do Município; de imprevisibilidade orçamentária, ou da falta de recursos; de vício de iniciativa parlamentar; de supor que a composição da jornada de trabalho ultrapassa a delegação constitucional à lei – invocados na ADI dos governadores já citados - não se sustentam. Mesmo a retroatividade a janeiro de 2008, que geraria passivos trabalhistas pretéritos, encontra-se sanada com o veto presidencial ao inciso I do artigo 3º. da Lei. Recomenda-se, por esta razão, conhecer bem o texto legal, a ADI 4167, as contestações da Procuradoria Geral da República (PGR), da Advocacia Geral da União (AGU) e da Advocacia Geral do Senado.

Restam, sim, as iniciativas de muita mobilização social e política, o estabelecimento de Diretrizes Nacionais de Carreira, o reconhecimento profissional dos funcionários de escola, o embate local de disputa pelo integralidade dos recursos de obrigatória vinculação com a manutenção e desenvolvimento do ensino, o controle democrático, e... o novo patamar de luta.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996a**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de agosto de 2006**. Dá nova redação aos aos arts. 7°, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da constituição federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2008.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996c**. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e da outras providências. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008a**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/>. Acesso em: nov. 2008.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 00507, de 4 de dezembro de 2003**. Modifica o artigo 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.educação básica. Apresentado pela Senadora Fátima Cleide. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=64606>. Acesso em: nov. 2008.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 619, de 2 de fevereiro de 2007**. Regulamenta o art. 60, inciso III, alínea "e", do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Sileg/Prop_Detalhe.asp?id=346745>. Acesso em: nov. 2008.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (med. liminar) nº 3.772-2, de 29 de outubro de 2008b**. Relator: Ministro Carlos Britto. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=3772&processo=3772>. Acesso em: nov. 2008.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (med. liminar) nº 4.167-3, de 29 de outubro de 2008c**. Relator: Ministro Joaquim Barbosa. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=4167&processo=4167>. Acesso em: nov. 2008.

BUARQUE, Cristóvam. **Projeto de Lei do Senado nº 59, de 2004**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Piso Salarial Profissional dos Educadores Públicos, na forma prevista no art. 206, V, e 212 da Constituição Federal, e dá outras providências. Dis-

ponível em: <http://www.cristovam.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1402&Itemid=59>. Acesso em: nov. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Perfil do magistério da educação básica**: censo do professor 1997 Brasília: INEP, 1999.

Wage floor
Constitutional, legitimate, fundamental

ABSTRACT: The article shows the attempts to establish a national wage floor for professionals in education, a basic requirement to value the career, since the FC/ 1988 [Federal Constitution], the developments resulting from the LDB [Law of Guidelines and Bases of National Education], as well as the recent achievements derived from initiatives of the Executive Branch; the agreements and political resistance to its deployment by the National Congress and some states of the federation, the current status of parliamentary initiatives to facilitate its implementation through federal collaboration, provided by Act.

Keywords: Wage floor. Federal legislation. Federal cooperation.

Seuil revenu professionnel
Constitutionnel, légitime, fondamental

RÉSUMÉ: L'article montre les essais d'établir le seuil revenu national pour le professionnel de l'éducation, une condition fondamentale pour valoriser la carrière, depuis la CF/1988 (Constitution Fédérale), les dédoublements résultés de la LDB [Loi de Directrices et de Bases de la Éducation Nationale], ainsi que les conquêtes récentes issues de initiatives du Pouvoir Exécutif; les accords et les résistances politiques à son implantation par le Congrès National et quelques états de la fédération; la situation actuelle des initiatives parlementaires pour rendre possible son implantation, par la voie de la collaboration fédérative, appuyé sur la Loi.

Mots-clés: Seuil revenu professionnel. Legislation fédérale. Collaboration fédérative.

Piso salarial
Constitucional, legítimo, fundamental

RESUMEN: El artículo muestra los intentos de establecer un piso salarial nacional para el profesional de la educación, requisito fundamental para revalorizar la carrera, desde la CF/1988 [Constitución Federal], los varios desenlaces derivados de la LDB [Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional], así como los avances alcanzados por las recientes iniciativas del Poder Ejecutivo, los acuerdos y las resistencias políticas a su implantación por el Congreso Nacional y algunos estados de la federación; la actual situación de las iniciativas parlamentarias para tornar viable su aplicación a través de la colaboración federativa, facultada por la Ley.

Palabras clave: Piso salarial. Legislación federal. Cooperación federal.

Avaliação e carreira do magistério
Premiar o mérito?

Sandra M. Zákia L. Sousa*

RESUMO: O texto explora, inicialmente, contribuições, presentes na literatura, que caracterizam como a avaliação de desempenho se apresenta, tendencialmente, em planos de carreira no Brasil e em outros países. Em seguida, aborda os argumentos que realçam as limitações das estruturas tradicionais da carreira do magistério, bem como os que apontam as vicissitudes das políticas de incentivo baseadas nos resultados da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação e incentivos. Avaliação de desempenho dos profissionais da educação. Planos de carreira. Remuneração do magistério.

Introdução

As recentes informações e análises sobre a educação básica reiteram a denúncia da baixa qualidade do ensino no Brasil. Sem deixar de considerar os condicionantes externos à escola que incidem nessa qualidade, têm sido destacadas as variáveis internas, com vistas a identificar as de maior potencialidade para a produção da eficácia do trabalho escolar. Dentre as variáveis, o realce é dado ao professor, seja considerando sua formação, condições de trabalho e de salário, seja associando as relações de maior ou menor comprometimento que ele estabelece com a escola e a qualidade do ensino.

Atualmente, os debates passam a contemplar a perspectiva de avaliação de desempenho, até mesmo por ser uma dimensão da avaliação já estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei prevê, em seu art. 67, inciso IV, dentre outros dispositivos voltados para os profissionais da educação e estatutos e planos de carreira para o magistério

* Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Educação da USP. E-mail: sanzakia@usp.br

público, a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho".

Até então os elementos comumente considerados para progressão na carreira eram titulação e tempo de serviço. Eventuais iniciativas de avaliação do desempenho ocorriam por iniciativa isolada das escolas e, nesse caso, seus resultados não impactavam na carreira. Também em alguns sistemas públicos de ensino, já se tinha a prática de avaliação de desempenho dos servidores, incluindo-se, aí, os profissionais da educação. Esta iniciativa, muitas vezes conduzida pelas secretarias de administração, apresenta-se com o propósito de elevação dos níveis de qualidade e produtividade do serviço público e de valorização dos servidores. Entretanto, seus impactos na carreira do magistério tendiam a ser tênues, comparativamente aos pesos atribuídos à titulação e tempo de serviço na profissão.

Assim, é a partir da LDBEN nº 9394 que o foco na avaliação dos profissionais da educação vem gradualmente se fazendo presente no conjunto de discussões e iniciativas de avaliação direcionadas à educação básica.

Ao debate ou iniciativas de avaliação dos profissionais tem sido gradualmente aliada a perspectiva de se associar incentivos aos seus resultados. Um dos elementos que tem impulsionado os gestores a incorporar em suas políticas educacionais alternativas de premiação docente e de outros profissionais - ou de escolas por mérito ou produtividade - é a constatação de que as escolas e, particularmente, seus profissionais, não têm se mobilizado para enfrentar os baixos índices de desempenho que muitos alunos vêm reiteradamente apresentando nos testes que integram as avaliações em larga escala. Ou seja, os baixos desempenhos constatados por meio dos testes usualmente não têm estimulado a busca por aprimoramento das propostas e práticas das escolas. Portanto,

> [...] o poder de controle e indução subjacente aos delineamentos adotados pelos gestores não se concretizou até o momento. Também, a avaliação que se apresentou em nome da promoção da qualidade não tem sido capaz de contribuir para alterar o baixo rendimento apresentado pelos alunos. Tomando-se como referência os resultados obtidos pelos alunos nas provas, sejam as aplicadas pelo governo federal, sejam as aplicadas pelos estados, o que se ratifica é o baixo rendimento, considerando-se as expectativas definidas quanto ao desempenho esperado no decorrer da trajetória escolar. (SOUSA, 2008).

Tal compreensão vem impulsionando iniciativas de implantação de avaliação de desempenho docente, esboçadas de modo associado a sistemas de incentivos, seja aos docentes individualmente, seja às escolas (SOUSA, 2008; SOUSA; OLIVEIRA, 2007).

Planos de carreira e avaliação

Estudo realizado por Sonia Balzano (2005, p.10) sobre planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica de 24 estados brasileiros e do Distrito Federal constata que a maioria deles editou leis a respeito do assunto após a LDBEN. Porém, eles evidenciam "dificuldade no atendimento a algumas diretrizes, principalmente em relação àquelas que constituem incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente (Res. 3/97 do CNE, art. 6º, VI[1]), como a avaliação de desempenho e a aferição de conhecimentos"

Embora várias dimensões dos planos sejam analisadas pela autora, retoma-se no presente artigo as observações acerca da estrutura de carreira, tal como tendencialmente delineada nos planos vigentes no Brasil, buscando identificar o lugar reservado à avaliação.

Na maior parte dos planos, há dois patamares de progressão na carreira: um, vertical, que prevê a evolução por titulação, supondo o estímulo à formação dos profissionais, e, outro, horizontal, que prevê a avaliação de desempenho e outros incentivos de qualificação, tal como inscritos nos dispositivos da Resolução CEB/CNE 03/1997. Quanto à avaliação de desempenho como fator de promoção, Balzano (2005, p. 31) constata que "a quase totalidade dos estados com novos planos de carreira ainda não implementou o processo por falta de regulamentação". Em relação ao tratamento dado à aferição de conhecimentos como elemento de qualificação do trabalho docente, a autora registra que este aspecto não está previsto na maioria dos planos analisados. Em síntese, afirma:

> Observa-se que os fatores titulação, tempo de serviço e qualificação, já presentes nos processos tradicionais de promoção das antigas carreiras, são mantidos na maioria das novas. Os outros dois fatores – desempenho e conhecimentos – que envolvem processo de avaliação de professores, quando previstos na lei, carecem de regulamentação para serem implementados. Assim, a maioria das novas carreiras ainda desenvolve-se em bases antigas, isto é, considerando fatores de merecimento que não têm relação com o resultado do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno. (BALZANO, 2005, p. 36).

Para uma aproximação com as iniciativas conduzidas em outros países, é oportuno mencionar o estudo desenvolvido por Javier Murillo Torrecilla (2007), com o objetivo de caracterizar a estrutura e funcionamento dos sistemas de carreira e avaliação de desempenho docente em países da América e Europa[2]. O estudo teve como foco os docentes da educação básica das escolas públicas e tomou como referência dados oficiais dos anos de 2003 e 2004. A investigação informa que, na maioria dos países que conta com um sistema de avaliação externa de desempenho docente, dois são os propósitos da avaliação: melhorar e assegurar qualidade de ensino (função

formativa) e utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário, promoção ou até definição de seu futuro como docente (função somativa).

Quanto ao uso dos resultados, o autor afirma:

> Os resultados da avaliação de desempenho docente, nos países analisados, têm repercussão quanto a: (1) promoção na escala horizontal da carreira (maioria dos países da América Latina e muitos europeus), em geral associada a um incremento salarial; (2) salário (três países da América Latina e cinco da Europa); (3) inclusão como critério para a progressão vertical; (4) vida funcional dos professores – exemplo de Cuba –, cujos resultados negativos poderão determinar o afastamento da docência, ou Bolívia, que, mediante resultados de exames de suficiência profissional, realizados a cada cinco anos, desliga da função pública docentes reprovados numa terceira oportunidade. (TORRECILLA, 2007, p. 23).

Em síntese, são elencados os seguintes modelos de avaliação de desempenho em uso nos países pesquisados:

> 1. Avaliação de desempenho integrada à avaliação da escola, com ênfase na auto-avaliação do professor, em que não há sistema externo de avaliação, característica principal da autonomia escolar, observada na Finlândia.
>
> 2. Avaliação de desempenho para casos especiais, em que o processo não é sistemático, previsto apenas para determinadas situações como para seleção de professores candidatos à licença para qualificação profissional, observado na Espanha e Itália.
>
> 3. Avaliação de desempenho como insumo para o desenvolvimento profissional, observada na Califórnia, visando informar ao docente sobre seu desempenho para que busque melhorar sua prática pedagógica, com base nas sugestões e observações a respeito do seu desempenho.
>
> 4. Avaliação como base para incremento salarial (Chile e Romênia), que compreendem avaliações periódicas de desempenho docente, visando à concessão de estímulos externos para promoção da melhoria profissional.
>
> 5. Avaliação para promoção na escala de progressão docente, observado na Colômbia e no Reino Unido. (TORRECILLA, 2007, p. 24).

Especificamente sobre países da América Latina, conta-se com o estudo realizado no âmbito do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Llece), projeto coordenado pela Unesco/Orealc, que produziu um diagnóstico sobre avaliação docente em 13 países da região[3], abarcando "três momentos chave na vida dos docentes" (SCHULMEYER, 2003): avaliação de conhecimentos, aptidões ou habilidades dos postulantes às carreiras pedagógicas; avaliação da formação docente inicial realizada pelas universidades, escolas normais ou outras instituições formadoras de docentes; avaliação do desempenho dos docentes em exercício de suas funções.

Dentre as conclusões, destacam-se:

> - A avaliação docente, em seus três momentos – a saber: avaliação de postulantes, de formação inicial e de desempenho profissional –, não é uma política educacional de longa data e tradição na América Latina, e sobre ela não se acumulou suficiente experiência teórica e prática, para afirmar que qualquer país da região que decida iniciar e desenvolver uma política desse tipo possa somente estudar e aplicar os conhecimentos acumulados em nossos países.
>
> - Embora já existam disposições legais que sustentem a aplicação dessa política educacional na maioria dos países estudados, elas não são aplicadas em uma parte importante deles.
>
> - No entanto, existem sindicatos de educadores em países latino-americanos que mantêm uma atitude de rechaço à implementação da avaliação docente, o que revela que há muito por fazer para conseguir que esse tipo de política educacional tenha a viabilidade política que requer.
>
> - Requer-se fazer um maior esforço na região para alcançar um processo de profissionalização crescente e sustentável dos docentes, e para isso a avaliação de seu desempenho pode contribuir de maneira decisiva, sobretudo se se centrar em seu desenvolvimento profissional [...]. (SCHULMEYER, 2003, p. 17).

Ao tratar das avaliações e carreira do magistério, Creso Franco (2005) aponta o esgotamento de critérios de ascensão baseados essencialmente em titulação e tempo de serviço os quais, considera, têm contribuído para a desvalorização do magistério. Afirma o autor a necessidade de que venham a se articular diversos tipos de avaliação, tendo-se em conta suas potencialidades e limitações. Na Tabela 1, é reproduzido o quadro organizado por Franco, no qual são relacionados tipos de avaliação, suas potencialidades e limitações, bem como alternativas para os diferentes tipos de avaliação.

Os elementos arrolados sobre avaliação e carreira do magistério buscam evidenciar que estamos diante de alterações na estrutura de remuneração e carreira profissional, que gradualmente começam a ser implantadas em sistemas públicos no Brasil, por meio da introdução de novos critérios de avaliação. Ou seja, os critérios tradicionalmente utilizados para progressão na carreira, tais como formação e experiência, tendem a se alterar, contemplando, entre outras dimensões, a avaliação de conhecimentos e de desempenho, apontando para possibilidades salariais diferenciadas. É nessa conjuntura que, sob diferentes delineamentos, emergem nos sistemas educacionais propostas de incentivo aos profissionais da educação ou às escolas, monetários ou não, que se apóiam em análises oriundas da área da economia e da administração.[4]

Tabela 1 – Características dos tipos de avaliação

Tipo de Avaliação	Potencialidades	Limitações	Alternativas
Desempenho de alunos	Sintonizada com o propósito da educação: a aprendizagem dos alunos	- Muitos fatores estão fora do controlo das escolas e dos professores - Mesmo no que depende da escola, o desempenho dos alunos é influenciado por vários professores	- Focalizar a melhoria da escola ao longo do tempo, em vez do desempenho em determinado momento. - Conjugar aspectos coletivos, dependentes da equipe da escola, com individuais, dependentes de cada professor.
Institucional	Assume a escola como unidade de análise	- Risco de burocratização - Não produz informação de cada docente	- Articulá-la com indicadores objetivos apurados por avaliação externa. - Conjugá-la com outros critérios
Conhecimentos e competências de professores	Produz indicador de cada docente	.Conhecimentos e competências podem não garantir boas práticas.	- Articulá-la com outros critérios
Desempenho de professores	Produz indicador para cada docente. Similar à avaliação de outros servidores, feita por meio de preenchimento de questionários e fichas.	- Risco de burocratização e irrelevância.	- Articulá-la com indicadores objetivos, apurados por avaliação externa sobre a escola, em especial com os fatores que promovem bom desempenho docente.

Fonte: Franco (2005, p. 5).

Responsabilização e incentivo

As críticas às tradicionais estruturas salariais e à carreira profissional docente são assim sintetizadas por Alejandro Morduchowicz (2003, p. 38): "não estimulam, promovem o igualitarismo e desanimam, por omissão, a iniciativa docente".

São esses os principais argumentos que apóiam as iniciativas de associar avaliação e incentivos, que começam a ser implementadas no Brasil, de modo gradualmente mais sistemático. Até anos recentes "a oferta de incentivos não se apresentava como arcabouço das políticas educacionais, havendo registros de iniciativas isoladas ou pontuais de premiação de escolas, professores ou alunos" (SOUSA, 2008), tendo em conta, em geral, os resultados obtidos pelos alunos em provas externas. Mesmo que não se recorra às premiações, vimos convivendo com a difusão, na mídia, de resultados das provas, com destaque para a classificação.

Tal prática, ao que parece, vem tendo fraco poder indutor de mudanças (SOUSA; OLIVEIRA, 2007). Abrem-se, assim, perspectivas de associar consequência aos resulta-

dos, sob a crença de induzir à responsabilização. Nigel Brooke (2006), tendo em conta experiência de outros países, particularmente dos Estados Unidos, sistematiza os ingredientes necessários para a implantação de políticas de responsabilização. São eles:

> 1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
>
> 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
>
> 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
>
> 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências). (BROOKE, 2006, p. 379).

Os critérios a serem adotados para a aplicação de incentivos ou sanções podem variar de um para outro contexto, bem como o destinatário, como, por exemplo, o professor ou a escola. O que é certo é que os planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação tendem a sofrer alterações ou, mesmo, ao serem regulamentados, explicitarem novos requisitos de mérito.

Se comumente o mérito correspondia a fatores como assiduidade, pontualidade, incremento na formação, produção intelectual, entre outros, por certo, mesmo que não de modo exclusivo, mas, talvez, preponderante, será incorporado como critério o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Este é o elemento novo nas políticas que começam a se delinear no Brasil. É o que Pedro Ravela (2003) denomina de uso dos resultados da avaliação com "consequências fortes", ou seja, uso dos resultados como mecanismo para aplicação de incentivos e sanções, sob o argumento de mobilizar profissionais da escola e alunos a buscarem melhor desempenho nas provas.

Iniciativa nessa direção vem sendo implementada na rede estadual de São Paulo, divulgada no portal do Governo do Estado, nos seguintes termos:

> A Secretaria Estadual de Educação anunciou a implantação de um sistema de avaliação que tem como objetivo valorizar o trabalho de cada equipe escolar (diretor, professores, coordenadores e funcionários). A avaliação levará em conta as taxas de aprovação / reprovação de cada escola, dados de avaliações externas (como o Saresp, o SAEB e a Prova Brasil) e também vai levar em conta indicadores que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado, como a assiduidade dos professores e estabilidade da equipe na escola.
>
> "A ideia é comparar a escola em relação a ela mesma considerando sua evolução em relação ao seu ponto de partida, valorizando a equipe que lá trabalha", diz a secretária Maria Helena Guimarães de Castro. [...] As equipes escolares que cumprirem as metas receberão incentivos financeiros. Serão definidos incentivos especiais para as escolas que estiverem em situação mais desfavorável, sobretudo nas que se localizam em áreas de alta vulnerabilidade social. (SÃO PAULO, 2007).

Aos resultados da avaliação das escolas, prevê-se a associação de bônus a serem pagos aos servidores, com base no desempenho de suas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), criado pela atual gestão, que alia taxas de reprovação ao desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp).

A iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo levou o tema para revista de grande circulação entre educadores da educação básica, em matéria recentemente publicada com o sugestivo título *Vale quanto ensina*: rechaçada por professores e aplaudida por economistas, a remuneração baseada no desempenho é uma das principais polêmicas no cenário da educação brasileira atual (CAMARGO, 2008). Tal reportagem, que divulga posições favoráveis e desfavoráveis à medida, é uma evidência de que tal debate entrou na pauta dos educadores brasileiros, extrapolando os veículos de natureza acadêmica.

Ao lado dos argumentos que apóiam iniciativas da associação de incentivos à avaliação de desempenho, - dando destaque ao seu potencial de motivar o aprimoramento de desempenho docente e, em consequência, dos alunos e ao incentivo que representam para o ingresso e a permanência na profissão de bons profissionais -, há ponderações que alertam para aos seus possíveis riscos. Seguem-se algumas, acerca de limites ou riscos da associação de incentivos à avaliação de desempenho:

- Demanda pela definição clara dos objetivos, para orientar o estabelecimento de parâmetros e medidas. No entanto, frente à polissemia do termo "qualidade" e à dificuldade de se estabelecer uma mesma noção, válida para todos os contextos educativos, além de sua não pertinência, constitui um entrave em sua formulação (MORDUCHOWCZ, 2003).

- Necessidade de garantir recursos financeiros que dêem sustentação à iniciativa, garantindo-lhe credibilidade. No entanto, como diz Morduchowcz (2003, p. 41), "deveria vir acompanhada de um incremento salarial que melhorasse as magras remunerações docentes encontradas na maioria dos casos".

- Alerta para seus possíveis efeitos, como diminuir a dignidade do docente, minar sua motivação intrínseca, enrijecer os currículos e destruir vínculos entre professores e alunos (CASASSUS, 2007).

- Eventual estreitamento do currículo das escolas que visam se adaptar às exigências do sistema de monitoramento e a possível exacerbação de diferenças cognitivas entre as comunidades ricas e pobres, urbanas e rurais, reforçando as disparidades sociais existentes (FLETCHER, 1995).

- Implicações da assimilação do conceito de quase-mercado na gestão dos sistemas educacionais, em relação aos impactos na segmentação de professores e escolas, podendo intensificar as desigualdades educacionais e sociais.

- O elevado custo pode levar à realização da avaliação de desempenho, baseando-a em critérios de baixa qualidade (TORRECILLA, 2007).

A título de recomendação, Torrecilla e Morduchowcz afirmam:

> [...] um sistema de avaliação de desempenho deve ser construído com a participação de professores, sindicatos e comunidade educacional; deve atender princípios de equidade, transparência e justiça para ter credibilidade; é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação a favor do professor e de sua atuação profissional; a avaliação docente deve articular-se com a avaliação da escola; a avaliação deve concorrer para a melhoria da qualidade da docência. (TORRECILLA, 2007, p. 24).

> [...] há consenso em assinalar que, em não havendo reformas na estrutura organizacional das escolas – entre outras – a *mera* reformulação dos sistemas de remuneração docente não levará a melhoras substanciais na qualidade da educação (independente de como se deseje ou se possa medi-la). (MORDUCHOWCZ, 2003, p. 42).

As considerações apresentadas neste texto sobre avaliação de desempenho dos profissionais da educação associada a incentivos visaram trazer elementos para o debate que se inicia e tende a se intensificar, no Brasil, em torno da questão "premiar o mérito?. Como se ilustra neste artigo, argumentos se encontram em disputa e expressam, no limite, diferentes concepções de avaliação e de suas possível contribuição na produção da qualidade do ensino. A este debate acrescenta-se a perspectiva de avaliação de conhecimentos, aspecto apenas mencionado no texto, mas que deve se articular à avaliação e carreira do magistério, remetendo às discussões sobre certificação.

O aspecto a ser problematizado não é a pertinência de se desenvolverem processos sistemáticos de avaliação dos profissionais da educação, mas, sim, suas finalidades e, em consequência, o uso a ser feito de seus resultados. Além disso, é fundamental que se considere a avaliação dos profissionais da educação como um dos elementos integrantes da avaliação da escola, analisando-se o trabalho escolar de modo articulado com as políticas educacionais implementadas. Desse modo, impõe-se a sistematização de procedimentos de avaliação das diferentes instâncias dos sistemas educacionais e não, apenas, dos profissionais das escolas e de seus alunos.

Uma perspectiva democrática de avaliação impõe, dentre outros fundamentos, que se considere os integrantes da ação educativa como sujeitos, capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar, sob a ótica dos interesses das camadas majoritárias da população.

Recebido em outubro e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 O CNE está promovendo debates sobre Diretrizes da Carreira, a partir de documento elaborado pela conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha, outubro/2008. Neste documento, são elencadas críticas à Resolução CEB/CNE 03/1997.

2 O estudo abrangeu os seguintes países: **América:** Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Estados Unidos (Califórnia e Carolina do Norte), Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. **Europa:** Alemanha, Áustria, Bélgica (C. Francófona, C. Flamenga e C. Valona), Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra/Gales/Irlanda do Norte e Escócia), República Checa, Romênia e Suécia.

3 As informações referem-se aos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala,

4 Sobre críticas oriundas das áreas de economia e de administração às carreiras profissionais e estruturas salariais do professores ver Alejandro Morduchowicz, 2003.

Referências

BALZANO, Sonia. **Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica dos estados brasileiros**. Documento elaborado para o CONSED, jul. 2005. Mimeo.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 03, de 08 de outubro de 1997**. Fixa as diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: out. 2008.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CAMARGO, Paulo de. Vale quanto ensina: rechaçada por professores e aplaudida por economistas a remuneração baseada no desempenho é uma das principais polêmicas no cenário da educação brasileira atual. **Pátio**, a. 12, n. 47, ago./out. 2008.

CARNOY, M.; LOEB, S. **A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos?**: uma análise entre os estados dos EUA. Santiago do Chile: PREAL, 2004.

CASASSUS, J. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007.

CASSETTARI, Nathalia. Pagamento por performance na educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu/MG. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Caxambu/MG: ANPEd, 2008.

FLETCHER, P. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em avaliação educacional,** São Paulo, n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995.

FRANCO, Creso. **Estudos sobre avaliação da educação e valorização do magistério**. Documento elaborado para o CONSED, mar. 2005. Mimeo.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes. In: **PREAL – Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, 2003.

PEREIRA, L. C. B. **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília, DF: Enap, 1998.

RAVELA, Pedro. **Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América Latina apresentam seus resultados.** Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Santiago do Chile, maio 2003. (Série Preal Documentos; 22).

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho**. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

SÃO PAULO. Portal do Governo do Estado. Disponível em: <www.saopaulo.sp.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2007.

SCHULMEYER, Alejandra. **Estado atual da avaliação docente em treze países da América Latina.** 2003. Disponível em: < http://www.ceset.unicamp.br/~sandro/st000/19E4-.pdf>. Acesso em: out. 2008.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da educação básica e gestão das políticas públicas: uma relação em construção. In: BONIN, Iara et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: políticas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 689-702.

_____. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. (Org.). **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: novos marcos regulatórios?. São Paulo: Xamã, 2008. Prelo.

_____.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil:** características, tendências e uso dos resultados. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP. São Paulo, jul. 2007.

TORRECILLA, Javier Murillo. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In: O DESAFIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA. Brasília: Consed, Unesco, 2007.

Career and evaluation of the teachers
Reward merit?

ABSTRACT: The text explores, initially, contributions found in the literature that characterize the trends in which performance evaluation is presented in career plans in Brazil in other countries. Then, it addresses the arguments that highlight the limitations of traditional structures of teaching career as well as those that indicate the vicissitudes of policies of incentives based on the results of the evaluation.

Keywords: Evaluation and incentives. Performance evaluation of professionals in education. Career plans. Remuneration of teachers.

L´évaluation et la carrière du professorat
Récompenser le mérite?

RÉSUMÉ: Le texte initialement examine les contributions, dans la littérature, qui caracterisent comment l'évaluation de la performance est tendancieusement présenté, dans les plans de carrière au Brésil et dans d'autres pays. Ensuite, il traite des arguments qui soulignent les restrictions des structures traditionnelles de la carrière du professorat ainsi que ceux qui montrent les vicissitudes de las politiques d'encouragement établies sur les résultats de l'évaluation.

Mots-clés: Évaluation et encouragement. Évaluation de la performance des professionnelles de l´éducation. Plans de carrière. rémunération du professorat.

Evaluación y carrera del magisterio
Premiar el mérito?

RESUMEN: El texto explora, en primer lugar, las aportaciones, en la literatura, que caracterizan como la evaluación de desempeño se presenta, en especial, en planes de carrera en Brasil y en otros países. A continuación, aborda los argumentos que realzan las limitaciones de las estructuras tradicionales de la carrera del magisterio, así como los que sugieren las vicisitudes de las políticas de incentivos fundamentadas en los resultados de la evaluación.

Palabras clave: Evaluación y incentivos. Evaluación del desempeño profesional de los profesionales de la educación. Planes de carrera. La remuneración del magisterio.

Diversidade étnico-racial
Por um projeto educativo emancipatório[1]

Nilma Lino Gomes*

RESUMO - A partir da sanção da Lei 10.639/03, algumas iniciativas de formação de professores para a diversidade étnico-racial vêm se configurando no Brasil, porém, ainda não são suficientes para superar a situação de desequilíbrio presente nos processos de formação inicial e continuada. Inspirada nos estudos de Santos (2004), a autora discute a necessidade de uma *pedagogia das ausências* e *das emergências* na formação de professores, como procedimento capaz de reconhecer as ausências e dar visibilidade às práticas emergentes, sobretudo, aquelas instigadas e/ou realizadas pelos movimentos sociais.

Palavras-chave: Formação de professores. Lei 10.639/03. Diversidade étnico-racial. Movimento negro.

Introdução

Desde o ano de 2003, os cursos de pedagogia e de licenciatura, as secretarias municipais e estaduais de educação, assim como o próprio Ministério da Educação são responsáveis pela realização de políticas e práticas voltadas para a formação de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial[2].

Essa paulatina mudança na educação brasileira, diante das questões que dizem respeito à população negra no Brasil, insere-se em contexto específico: a lei nº 10.639, uma medida de ação afirmativa, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003[3]. A Lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se da alteração na Lei de Diretrizes

* Doutora em Antropologia Social. Professora da FAE/UFMG e Coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. *E-mail*: nilmagomes@uol.com.br

e Bases da Educação Nacional, que deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol da educação[4].

Após o sancionamento da lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução 01 de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana[5]. A partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica.

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

Nesse contexto, algumas iniciativas de formação de professores(as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, através da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do País, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores(as).

Mas em que consiste tal desequilíbrio? Refiro-me ao lugar ocupado pela discussão e práticas que tematizem a diversidade étnico-racial nos currículos, principalmente aquelas desenvolvidas pelos centros de formação de professores(as). De um modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do País nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário. Esse lugar secundário se expressa, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a licenciatura e a pedagogia.

Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana.

Seria interessante analisar os cursos de licenciatura e de pedagogia das universidades nas quais trabalhamos, a fim de mapear o lugar ocupado pela discussão sobre a diversidade étnico-racial no seu interior. Ela está presente nos currículos? Como? Ela está condicionada à oferta de disciplina optativa, a critério dos professores considerados militantes ou simpatizantes da questão racial? A diversidade étnico-racial é considerada uma questão pedagógica que todos(as) deveremos discutir? Ou ainda é vista como um "problema dos negros"?

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo.

Mas, como o campo educacional é dinâmico e tenso, nessas mesmas instituições, núcleos e/ou grupos de pesquisa e coletivos de intelectuais seguem lutando por uma outra perspectiva de educação - que tenha como norte a construção de um projeto educativo emancipatório. Muitos desses grupos e coletivos vêm ofertando disciplinas optativas na graduação, realizando cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e intervêm em práticas alternativas de formação docente (educação do campo, quilombola, indígena e de pessoas com deficiência), mesmo que elas não ocupem o eixo central dos currículos. Desta forma, há várias práticas de formação de professores(as) nas quais a diversidade étnico-racial encontra lugar na formação continuada e entra com muita dificuldade nos processos de formação inicial.

Tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores(as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica. Indo mais longe, a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimen-

to científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais. Uma visão, enfim, que coloca sob suspeita as análises e reflexões que discutem a aprendizagem como prática cultural, o caráter educativo dos movimentos sociais, a força emancipatória das lutas sociais em prol da educação, no final do século XX e início do século XXI, e os diferentes espaços nos quais o processo educativo acontece.

A discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as) participa desse processo tenso. Dentro de contexto mais amplo, o enfoque específico sobre o segmento negro da população enfrenta uma situação, no mínimo, peculiar: os(a) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. Processos que não são uniformes e sofrem variações no tempo e no espaço.

Atualmente, os dados sobre desigualdades raciais e sociais (HENRIQUES, 2001), as pesquisas sobre os impactos do racismo na vida, na identidade, na trajetória pessoal e coletiva dos negros e negras brasileiros (GOMES, 1995; MUNANGA, 2004), dentre outros, atestam que a melhor forma de superar a situação é reconhecer a existência do racismo e adotar uma postura política e pedagógica que vise a sua superação. No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de formação continuada. É também um importante tema de pesquisa para o campo da formação de professores(as) no Brasil o qual ainda insiste em se manter distante e neutro em relação à diversidade, mesmo quando se discute o professor reflexivo, as experiências pessoais e coletivas dos(as) professores(as), (a) professor(a) como sujeitos da sua própria prática e a condição docente.

Formação, emancipação, educação

Inspirada nas reflexões do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004) acerca da *sociologia das ausências* e *das emergências,* podemos dizer que o campo da formação de professores(as) também precisa ser indagado por uma concepção crítica de ciência

e de formação[6]. Uma crítica que compreenda e torne credíveis os saberes produzidos pelos movimentos sociais e as ações educativas por eles desencadeadas os quais foram ativamente produzidos como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais. Trata-se, portanto, da construção de uma *pedagogia das ausências* e *das emergências*.

A *pedagogia das ausências* consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes - no campo da formação de professores(as) - em presenças. No entanto, não basta apenas dar visibilidade. É preciso reconhecer o que emerge de novo e de emancipatório dessas práticas. Para tal, precisamos realizar um segundo e desafiador procedimento: a *pedagogia das emergências*.

A *pedagogia das emergências* poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo da formação de professores(as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial. Estes últimos acabam por reduzir a formação do(a) professor(a) ao domínio de competências e habilidades. Além disso, a *pedagogia das emergências* poderá contribuir para a reflexão sobre as estratégias e eixos das práticas de formação continuada que temos realizado.

A *pedagogia das emergências* tem como norte a investigação das alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Aqui está o seu caráter emancipatório.

É nesse campo que encontramos as práticas significativas voltadas para a diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03. No caso específico dessa lei - entendida como uma medida de ação afirmativa -, o Movimento Negro, ao pleiteá-la, investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial.

Neste contexto, podemos dizer que as ações do Movimento Negro brasileiro, realizadas pelas suas diversas entidades, têm sido marcadas por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nos seus diversos projetos e propostas.

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do País como sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[7]. Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, a mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra.

Das formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura mostra que, desde meados do século XX,

a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o *status* político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

Os estudos de Pinto (1994), Gomes (1999), Gonçalves; Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002), Passos (2004) e Gomes (2006b) revelam que o Movimento Negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares via lei federal e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como um outro, com o direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. Esses "saberes em movimento" questionam a pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como estas se relacionam com os saberes construídos pelos movimentos sociais. Os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social. O acúmulo da experiência política e de vida da comunidade negra organizada no Brasil se articula, também, com as iniciativas negras na América Latina, pouco discutidas pela teoria educacional e pela História da Educação brasileira.

Um ponto que merece ser destacado é que os negros organizados em movimento sempre enfatizaram o cuidado profundo com a construção da democracia para todos os segmentos étnico-raciais. No entanto, a comunidade negra organizada não busca a democracia abstrata, a cidadania para poucos mas, sim, a igualdade e a cidadania reais, que respeitem a todos na sua diversidade.

Ainda inspirada nas reflexões de Santos (1996), considero os processos e projetos educativos construídos pelo Movimento Negro no Brasil e também na América Latina como emancipatórios. A emancipação, entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição

e a partir do advento da República. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem a sua história e a sua cultura desenvolvidas no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial atesta o caráter emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. Esse caráter também é atestado pelas mudanças sociais, educacionais, culturais e políticas que a comunidade negra *em movimento* consegue imprimir nos vários países da diáspora africana.

Segundo Santos (1996), todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Segundo ele, o conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores(as) a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de inconformismo, necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir, daí, um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

Essa dimensão do conflito é explicitada na ação do Movimento Negro, quando ele pauta a diversidade étnico-racial como realidade e uma questão para a sociedade e para a educação brasileiras. É realidade, uma vez que, apesar da existência do mito da democracia racial, a sociedade brasileira não consegue fugir da negritude, conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade. É uma questão, já que qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem de vir acompanhada da compreensão sobre as desigualdades raciais. No contexto histórico e político brasileiro, as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas, desnudadas da sua riqueza e transformadas em desigualdade. Dessa forma, quando a escola, a universidade e a política educacional colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade se põe na ordem do dia e, em consequência disso, medidas para a sua superação precisam ser implementadas.

Ações afirmativas, confluência de saberes

O acúmulo de saberes produzidos pelo movimento negro faz parte de uma história ancestral de luta e resistência, que ganha corpo na sua demanda pela educação a partir do início do século XX. Essa luta se intensifica ainda mais a partir do início do século XXI, quando este movimento social se organiza em torno das políticas de ações afirmativas.

As ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais é étnico-raciais. Elas são vistas como *lócus* em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. Saberes que ainda se fazem ausentes dos estudos e das práticas de formação de professores(as).

O momento atual de luta pelas ações afirmativas e os impactos que tais políticas vêm causando na sociedade e, principalmente, na educação superior, pode ser considerado como o espaço-tempo de alargamento desses saberes. Dentre eles, destacarei, nos limites deste artigo, apenas três: os políticos, os identitários e os estéticos (corpóreos):

a) *Os saberes políticos* – nunca a universidade, os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação produziram, debateram e aprenderam tanto sobre as desigualdades raciais como no atual momento da luta pelas ações afirmativas. Tais ações tocam, de maneira nuclear, na cultura política e nas relações de poder. Seja para confirmá-las, seja parar refutá-las, a universidade passou a dedicar parte do seu tempo a perceber que os jovens negros existem, que grande parcela deles não está presente nos bancos das universidades públicas e que eles lutam pelo direito de entrar nesse lugar e partilhar desse espaço de produção do conhecimento.

As poucas universidades brasileiras que já implementaram ações afirmativas no ensino superior brasileiro, mediante políticas de acesso e permanência, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de ser considerados "legítimos".

A tensão atinge a própria população negra, que se vê, muitas vezes, reproduzindo o discurso da ideologia do dom e se mostra contrária a essa política. Nem sempre, porém, o próprio Movimento Negro, conquanto protagonista desse processo, possui tempo e espaço para reflexão de que a sua luta política está contribuindo para a mudança epistemológica na universidade e nos rumos do conhecimento científico. De tal maneira a universidade se configura, historicamente, como o único *lócus* de produção de saber, que, muitas vezes, os próprios movimentos sociais têm dificuldade

de compreender que as suas práticas e os saberes por eles produzidos, ao se tornarem públicos, confrontam a teoria pedagógica e social.

b) *Os saberes identitários* – as ações afirmativas recolocam o debate sobre a "raça"[8] no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, trazendo a auto-declaração racial para o universo dos brasileiros, sobretudo o das camadas médias, quando os seus filhos precisam se auto-declarar na política de cotas.

No contexto das ações afirmativas, a discussão sobre quem é negro e quem é branco, no Brasil, ressurge não somente no interior da militância negra mas nos órgãos do governo, no debate público, na mídia, nas escolas de educação básica e nas universidades. Em muitas situações, são os ativistas negros (alguns já inseridos na universidade e outros não) os chamados a falar, a explicar e a expressar todo o saber que acumularam, na militância, sobre a construção da identidade negra e sobre as tensas relações entre negros e brancos no Brasil. São, também, os intelectuais e os ativistas negros convidados a escrever livros didáticos, a publicar suas pesquisas, a escrever artigos sobre a questão racial, nas mais diversas áreas, e a questão da identidade é colocada em pauta, com todas as contradições e os conflitos que ela acarreta.

c) *Os saberes estéticos* são pensados, aqui, no que se refere à corporeidade (podemos dizer que as ações afirmativas reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo). Ao se posicionar favoravelmente a essa política; ou ao participar de um processo de seleção baseado no critério de cotas raciais; ou ao se identificar como negro no Brasil - o sujeito participa de um processo de mudança de lógica corporal.

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, visto que a nossa localização na sociedade se dá por sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética, isto é, ao mesmo tempo em que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a "referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas" (MARTINS, 1999, p. 54).

Segundo Gomes (2006a), na construção da sua identidade na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua corporeidade, através de um aprendizado que incorpora um movimento tenso e dialético de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo.

É possível observar que jovens negros participantes de processos de ações afirmativas tendem a estabelecer uma relação diferente com a sua corporeidade. Há, então, a produção de outro saber sobre o corpo, que passa a ser compartilhado com pessoas de outros segmentos étnico-raciais e a ser notado pelas famílias. De certa forma, há uma invasão do corpo negro nos espaços que, antes, não estavam acostumados a lidar com tal corporeidade.

No caso da universidade, só o fato de esses jovens passarem a frequentar os espaços acadêmicos traz uma corporeidade outra, acompanhada da produção de outras experiências e significados. São corpos negros que se contrapõem à ideologia da cor e do corpo do brasileiro. O saber corpóreo é acompanhado de uma tensão e de um conflito entre padrões estéticos de beleza e fealdade, que, no Brasil, passam pela discussão étnico-racial. Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço.

Portanto, a luta por ações afirmativas enquanto políticas de correção das desigualdades vem se configurando como uma demanda importante do Movimento Negro brasileiro e como espaço de confluência de saberes. Trata-se de uma reivindicação que vai além das cotas.

Dessa forma, as ações afirmativas possuem o potencial contestatório capaz de desencadear um processo de re-educação da sociedade, do Estado, da escola e da formação de professores(as) em relação à diversidade étnico-racial. Nesse sentido, elas trazem em si a esperança e a possibilidade de construção de um projeto educativo emancipatório, nos dizeres de Santos (1996).

A sanção da Lei 10.639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas de ação afirmativa voltadas para a educação básica que pressionam, também, o ensino superior. Por isso, mais do que uma legislação ou um elemento a mais na estrutura burocrático-normativa, essa lei e as suas diretrizes podem ser interpretadas como expressão da luta do Movimento Negro e como possibilidade de socialização, investigação, divulgação e registro de saberes políticos, históricos, identitários e estéticos/corpóreos por ele sistematizados.

Além disso, o fato de a lei 10.639/03 ter sido incorporada na LDB (lei 9394/96) revela que ela pode ser considerada a experiência de ação afirmativa que, do ponto de vista legal, mais se aproxima da concepção da igualdade que contempla a diversidade, pois trata-se de principio orientador para *toda* a educação básica e é *dever das escolas públicas e privadas*. O desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as).

Conclusão

A lei 10.639/03 não pode ser interpretada apenas como resposta do Estado à reivindicação de um movimento social. Para realizar uma reflexão que vai além desse olhar burocrático e estatal, será preciso localizar o surgimento da legislação no con-

texto das lutas e dos saberes da comunidade negra, organizados e sistematizados pelo Movimento Negro. Para tal, faz-se necessário mais do que o reconhecimento da ação dos africanos(as) escravizados e dos negros e negras brasileiros como sujeitos históricos e sociais e a inclusão desse debate nos processos e práticas de formação docente.

Para tal, somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores(as) no Brasil, que vá além das velhas dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores.

Quem sabe, a educação para a diversidade étnico-racial - e as indagações que ela traz aos processos de formação inicial e continuada de professores(as) - poderá ser um dos caminhos para a construção de subjetividades mais democráticas, nos dizeres de Santos (1996). Poderá ser a indicação de uma mudança nos currículos dos cursos de licenciatura e de pedagogia, numa perspectiva emancipatória.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 Esse texto é parte das reflexões do pós-doutoramento da autora, realizado no Centro de Estudos Sociais, da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, sob a supervisão do prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos, com apoio do CNPq. A continuidade desse trabalho tem sido realizada por meio da pesquisa *Educação para a diversidade, movimento negro e saberes*, com apoio do CNPq.

2 Esclareço, desde já, que a expressão *diversidade étnico-racial*, no presente texto, refere-se às dimensões, aos significados e às questões que envolvem a história, a cultura, a política, a educação e a vida social dos negros (pretos e pardos) no Brasil.

3 Em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada para 11.645 e passou a incluir a história e cultura dos povos indígenas brasileiros. No entanto, como esse artigo enfatizará o primeiro recorte específico da Lei, a saber, o segmento negro e africano, optou-se por manter a numeração inicial, ou seja, 10.639/03.

4 Portanto, a partir do ano de 2003, a lei 9.394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9/1/2003):

Art. 26-A. Nos **estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares**, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o **Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar **incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra**. (Grifos da autora).

5 Tal resolução, fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004 dos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e

Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury (membro), Francisca Novantino Pinto de Ângelo (membro) e Marília Ancona-Lopez (membro), aprovado por unanimidade pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação em 10.03.2004 e homologado pelo Ministro da Educação em 19.05.2004.

6 A esse respeito, conferir Gomes (1999; 2006a; 2006b) e Santos (2004 e 2006).

7 Ver: Henriques, 2001.

8 "'Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite" (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jun. 2007.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Movimento negro, saberes e a construção de um projeto educativo emancipatório**. Coimbra, 2006b. Mimeo.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo. 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

MARTINS, José de Souza. A dialética do corpo no imaginário popular. **Sexta-feira: antropologia, artes, humanidades**, São Paulo, Pletora, 1999, n. 4, p. 46-54.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

PASSOS, Joana Célia dos. As práticas educativas do Movimento Negro e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 18, set. 2004, p. 19-28. Alfabetização e cidadania.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. 1994. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

Racial and Ethnical Diversity
For an emancipatory educational project

ABSTRACT: Since the approval of the Law 10.639/03, some initiatives of teachers' training for the ethnical and racial diversity have been set up in Brazil; however, they are still not sufficient to overcome the situation of imbalance in the processes of initial and ongoing training. Based on the studies of Santos (2004), the author discusses the need for a pedagogy of absences and emergencies in the training of teachers, as a procedure capable of recognizing the absences and rendering visible the emerging practices, especially those instigated and / or carried out by social movements.

Keywords: Training of teachers. Law 10.639/03. Ethnical and racial diversity. Black movement.

Diversité ethnique et raciale
Pour un projet éducatif émancipateur

RÉSUMÉ: À partir de la sanction de la Loi 10.639/03, certaines initiatives pour la formation d'enseignants pour la diversité ethnique et raciale ont été mis en place au Brésil, elles ne sont pas encore suffisantes, cependant, pour surmonter la situation de déséquilibre dans ce processus de formation initiale et continue. Inspirée dans d'études de Santos (2004), l'auteur discute la nécessité d'une pédagogie des absences et des situations d'urgence dans la formation d'enseignants, en tant que procédure capable de reconnaître les absences et de donner la visibilité aux pratiques émergentes, surtout celles qui sont encouragées et / ou effectuées par les mouvements sociaux.

Mots-clés: Formation d'enseignants. Loi 10.639/03. Diversité ethnique et raciale. Mouvement noir.

Diversidad étnico-racial
Para un proyecto educativo emancipatorio

RESUMEN: A partir de la sanción de la Ley 10.639/03, algunas iniciativas de formación de profesores para la diversidad étnico-racial se han presentado en Brasil, sin embargo, no son aún suficientes para superar la situación de desequilibrio en este proceso de formación inicial y continuada. Basándose en estudios de Santos (2004), la autora discute la necesidad de una pedagogía de las ausencias y de las situaciones de emergencia en la formación de los profesores, como procedimiento capaz de reconocer las ausencias y dar visibilidad a las prácticas emergentes, especialmente a aquellas instigadas y/o llevadas a cabo por los movimientos sociales.

Palabras clave: Formación de los docentes. Ley 10.639/03. Diversidad étnico-racial. Movimiento negro.

As TIC na formação a distância
Reflexões contemporâneas[1]

Ivany Rodrigues Pino*

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar as abordagens das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na modalidade EAD na formação inicial e continuada de professores. A entrada nesse recorte de análise inicia-se pela discussão de algumas dimensões teórico-epistemológicas e conceituais, entendidas no contexto das relações entre as TIC e a sociedade. A partir desse movimento, identificam-se as marcas e os traços das relações possíveis do uso das TIC na EAD, modalidade da educação, em grande expansão nas políticas educacionais contemporâneas. Finalmente, o artigo analisa algumas implicações dos resultados, que se contrapõem às exigências da formação do professor.

Palavras-chave: TIC. EAD. Políticas de formação de professores. TIC e sociedade. TIC e educação.

As relações TIC e sociedade

O exame das relações TIC e sociedade, já de início, tem o sentido de sustentar uma direção. Para tanto, parto de dois pressupostos, fortemente articulados, como eixos de análise da relação entre TIC e sociedade. Minha intenção é fazer algumas incursões nesse real e desvelar alguns aspectos, que julgo importantes para traçar trajetórias de análise e de compreensão da maneira como a TIC afeta a vida social e, consequentemente, a educação. E, mais especificamente, as propostas de formação de professores na modalidade EAD, assunto deste artigo.

O primeiro pressuposto afirma que a TIC constitui, hoje, um instrumento muito importante para o desenvolvimento social e econômico das sociedades, mais especificamente nos campos da produção científica, artística e da organização da vida social;

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Presidente do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). *E-mail:* <ivany@unicamp.br>.

campos de produção que expressam particularmente a ação criadora dos homens. Historicamente, essa produção só foi possível, porque os homens criaram e desenvolveram instrumentos técnicos e simbólicos para realizá-la. Dessa forma, os instrumentos técnicos, dos mais primitivos aos mais sofisticados da tecnologia contemporânea, mesmo grandiosos, constituem simples artefatos culturais e meios de produção das condições de existência.

O estudo da relação das tecnologias com a sociedade pode permitir a desconstrução do poder mágico e poderoso que os próprios homens atribuem às TIC, levando ao mesmo tempo à compreensão epistemológica das suas demarcações: dos seus limites e dos seus alcances. Tomo o conceito de *vigilância epistemológica* (BOURDIEU et al., 2000, p. 11 et seq.) como um dos princípios que devem orientar esses estudos. A vigilância epistemológica exige que estudos e ações que envolvam as TIC e a sociedade, em qualquer um de seus prismas - político, econômico, cultural, social e das políticas públicas delas decorrentes -, sejam de tal abrangência ao nível da ciência, que suas práticas se submetam à polêmica da razão epistemológica para definir e, se possível, inculcar uma atitude de vigilância, que aborde inclusive a linguagem e seus sentidos nas proposições de "inovações, mudanças ou transformações sociais".

O segundo pressuposto assume que o "advento", para alguns autores, da sociedade do conhecimento e da informação e, para outros, como Mattelart (2000; 2002), da intensificação das mudanças sociais decorrentes do uso intensivo das TIC, traz ao mundo da educação a urgência de analisar e compreender esse fenômeno na vida social. Faz-se mister, em consequência, repensar a educação, a pedagogia, a escola, currículos e práticas, processos de avaliação e qualidade do ensino-aprendizagem, a cultura escolar, a formação inicial e continuada e o trabalho do professor e dos alunos nessa nova ordem social[2] (BELLONI; GOMES, 2008; FISCHER, 2008; KELLNER; SHARE, 2008), entendida como globalização por alguns autores, agregando o conceito de excludente e caracterizando-a como construção ideológica por outros, numa sociedade marcada pelo labirinto das mudanças vertiginosas.

O conceito de *determinismo tecnológico* tem lugar em ambas as concepções, na convergência dos discursos apologéticos. Sua introdução neste ponto da análise é importante para, como afirma Mattelart (2002, p. 146), "atestar o final dos grandes determinantes sociais e econômicos na construção dos modelos de implantação das tecnologias digitais e de suas redes". Lubar (1993 apud ALONSO, 2008, p. 753) apontava que as

> TIC, ao se estenderem a todos os âmbitos da sociedade humana, modificariam nossas percepções sobre o sócio-cultural e sobre o político-econômico, fazendo brotar uma ideologia que traz, em seu âmago, a ideia de acesso irrestrito e universal à informação, confluindo na certeza de que a digitalização, como realidade inevitável, transformará o mundo.

Fica evidente o movimento de transposição de entendimento das mudanças e transformações da sociedade.

Algumas aproximações das TIC, EAD e formação de professores

Sem nos deter mais profundamente, do ponto de vista conceitual é importante diferenciar TIC e EAD. As TIC referem-se às possibilidades tecnológicas - desde a comunicação baseada em telefones celulares até o compartilhamento on-line de informações -, decorrentes do desenvolvimento rápido das telecomunicações e de tecnologias de computação, sobretudo nessas últimas três décadas (SELWYN, 2008, p. 816-818). A nova encenação da sociedade contemporânea, reconfigurada em decorrência da tecnologia, como já salientamos, transformou muitos setores da sociedade, nos últimos dez anos. A característica das TIC é sua independência da educação. Não se aprofundará, aqui, a dicotomia, bastante usual nesse tipo de análise e debate, entre o "bem e o mal" das novas tecnologias: dos defensores "entusiastas", aturdidos pelas suas potencialidades salvadoras, e dos "fatalistas", seus contestadores, pautados na crença em sua capacidade destruidora.

Entre esses pólos, podemos situar dois outros. Os "desescolarizadores", que, anunciando o fim da escola como instituição "tradicional", descortinam um novo cenário escolar, sob a perspectiva de que as tecnologias o transformarão e surgirá uma nova educação, a do futuro: a educação a distância, com as tecnologias e suas potencialidades no ensino, na concepção da sociedade do conhecimento e da informação, que caracteriza a sociedade das redes. Essa dimensão aponta a educação conformando-se às TIC.

Os "críticos", que procuram olhar a tecnologia não como educativa, pois surgida em outros espaços sociais, não a identificam com as *tecnologias educativas*, conhecidas no fim da década de 1960. Para estes, as tecnologias são independentes da educação e não têm o poder de conformá-la; o desafio em que se colocam é exatamente o inverso dos desescolarizadores, ou seja, o enquadramento das tecnologias pelo sistema educativo e pedagógico em experiências de aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, é atribuído aos professores papel fundamental no processo educativo, pois sua formação inicial e continuada deve incluir o conhecimento e uso pedagógico das TIC, necessário na sua prática pedagógica, com o objetivo de que os processos de ensino não sejam banalizados em auto-instrução/desenho/planejamento/aprendizagem (SANCHO GIL, 2008)[3].

Em se tratando da materialização das TIC, a contestação começa pela sua suposta origem, atribuída aos impactos da *revolução científico-tecnológica*, como se sua produção pudesse ser pensada fora das relações que as engendram, como se fossem determinantes de processos em que também estão enredadas. Um corolário disso é a suposta inevitabilidade da sua incorporação como elemento básico de qualquer política educacional, atenta às transformações, requeridas pela dita revolução e as necessidades da economia.

Como desdobramento dessa materialização surge a representação das TIC como centro de toda proposta de "democratização" do conhecimento e mudanças educa-

cionais, a ponto de sua simples presença ser identificada como "revolução educacional". Supostamente, tendo origem em uma revolução e remetendo a outra, as TIC podem deslizar da condição de meio para a condição de fim, constituindo-se *em rei e senhor de todas as instâncias da vida social, finalidade última de todos os esforços humanos*. É a fetichização tecnológica[4], no apagamento das condições de produção e de uso das TIC, bem como na ampliação dos sentidos a elas atribuídos.

A respeito da relação dessas concepções com a *Sociedade da Informação*, cabe lembrar o que diz Canclini (2005, p. 234):

> Supõe-se que o desenvolvimento social e cultural depende do fato de todos os países integrarem-se na revolução digital e informacional [...] As outras dimensões virão por acréscimo. [...] Como consequência, o acesso direto e simultâneo à informação vai democratizar a educação e melhorar o bem-estar da maioria. [...] Depois de décadas de aplicação destes programas, vemos degradações da vida social que não podem ser resolvidas somente com uma concepção informacional da sociedade.

Essa concepção informacional, sustentada pela racionalidade técnica, tem favorecido a despolitização das análises, o silêncio acerca da aliança entre tecnologias, informação e mercados, bem como a aceitação de construções ideológicas como *globalização* e *sociedade da informação*, *do conhecimento* ou *do saber*, na sua associação, "desde a década de 1950, à tese do fim das ideologias, do fim dos intelectuais contestadores, em proveito da ascensão irresistível dos intelectuais 'positivos', orientados para a tomada de decisões".[5]

Cabe chamar atenção das dimensões dessa concepção das tecnologias nas políticas de formação de professores, implicando a educação homogênea, baseada na informação universal e estandardizada no sentido de seus limites, como afirma Canclini (2005) não gerando nem maior equidade e nem democratização participativa e nem qualidade. O autor ressalta as exigências das múltiplas formas de pertencimento e coesão social que produzem *pluralidades de demandas*. Citando Hopenhayn (apud CANCLINI, 2005, p. 235), o autor elenca algumas das principais necessidades que opõem a redução do conhecimento à informação, tais como:

> adaptações programáticas aos grupos específicos, buscar a pertinência curricular em função das realidades territoriais em que a escola se desenvolve e destinar recursos especiais às zonas de maior vulnerabilidade social e precariedade econômica.

O respeito aos *compromissos identitários* e aos modos de *simbolizar o sentido social*, como diz o autor, "exigem que os conhecimentos necessários para situar-se significativamente no mundo devem ser obtidos tanto nas redes tecnológicas globalizadas quanto na transmissão e reelaboração dos patrimônios históricos de cada sociedade". Concretamente assim pensadas, as TIC na formação de professores carecem do res-

peito à diversidade cultural como componente do desenvolvimento da sociedade do conhecimento. Fortalecem os grupos transnacionais, abrigados pelas decisões da Organização Mundial do Comércio, onde a educação é concebida como serviço. As utilizações das TIC como estratégias da EAD, referência dos organismos internacionais para os países periféricos (em oposição aos países centrais) sem considerar suas especificidades, ocasionam uma resignificação simplista e reducionista.

O exame dessas associações diretas e simplistas entre o discurso dos organismos internacionais e as políticas formuladas em nível nacional, sem mediações, é desenvolvida por Barreto (2008) à luz do conceito de recontextualização, nos termos formulados por Fairclough (2006, p. 101): "um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos". Em outras palavras, os condicionamentos impostos pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento ou em transição são *traduzidos e adaptados* no enredo das formulações locais, compreendendo a dimensão material e a simbólica das disputas por hegemonia. O exame dessas formas de incorporação evidencia que a produção das TIC está inscrita em áreas não educacionais, no sentido de que são produzidas no contexto de outras relações sociais e para outros fins: são tecnologias da informação e da comunicação, que, descontextualizadas das suas áreas de origem e recontextualizadas na educação, incorporam apagamentos de suas marcas de origem. Esta análise de Barreto (2006) apoiada em Fairclough e Bernstein constitui um dos limites e desafios da TIC à educação, pois anula qualquer lógica de simples transposição ou de sua redução a estratégias de EAD.

A atitude de vigilância epistemológica (BOURDIEU et al., 2000) exige o exame dos comprometimentos políticos e ideológicos que tal uso "mediador" supõe na educação. Tais comprometimentos são detectados, frequentemente, nas políticas de EAD no País, ao proporem a formação inicial de professores, contrariamente ao que acontece nos países centrais ou do Norte. A incorporação da EAD nas políticas marca a significação de aperfeiçoamento do ensino em suas múltiplas dimensões. Como evidencia Barreto em suas recentes pesquisas sobre EAD e formação de professores, a incorporação das TIC como modo de EAD em processos de ensino em nível internacional, respeitado o desenvolvimento com qualidade, é apresentada como estratégia alternativa cara, demandando mais tempo de elaboração e mais custos operacionais.

Nessa perspectiva, é relevado o exame da compreensão política e ideológica para os países periféricos ou semi-periféricos, que trazem os condicionantes das agências internacionais do capital financeiro para a renegociação da dívida externa. Isto é apontado pelas pesquisas de Fonseca (1998), onde a EAD é vista como a grande decisão que permitirá "a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino".

A EAD nos países periféricos, no caso do Brasil, de dimensões continentais, é uma estratégia barata e massificante de substituição tecnológica para resolver os problemas da falta de professores na formação inicial. Sem pretender negar esses problemas, como a falta de professores para áreas específicas (mormente de conteúdo e geográficas) não se pode reduzir na educação a recontextualização das TIC à EAD. O que está ocorrendo, presentemente, nas políticas da educação a distância tem implicações inegáveis na qualidade, especialmente em se tratando da formação de professores.

A EAD como substituição tecnológica, nos casos de formação inicial, favorece a certificação em massa e não a formação, simplifica a formação como *competência*, *qualificação*, *capacitação*; o trabalho docente, como *atividade* ou *tarefa*; e, o professor, como *capacitador*, *animador*, *tutor*, *facilitador*, *monitor*. Este é o aligeiramento, produto da flexibilização, resultante da substituição tecnológica e de uma estratégia massificante. Avançando mais, com Labarca (1995 apud BARRETO, 2007a), os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser meros consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Essa estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. É um modelo que desestrutura todo o sistema de educação formal, reestruturando um novo sistema, onde a tecnologia passa a ser um meio de execução de programas curriculares e das atividades elaboradas por especialistas (os melhores!). E o professor fica onde? Em resumo, esse modelo de educação a distância lembra o modelo de produção fabril, em que uns pensam e elaboram projetos de produção e outros os executam, utilizando equipamentos tecnológicos fabricados pelos técnicos.

O desenvolvimento de competência-chave [...] substitui a sólida formação disciplinar até então visada, e os "pacotes" ou *kit* das competências e seus objetivos a atingir, através do planejamento, substituem os programas curriculares para usuários/consumidores. O serviço toma lugar da formação. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo, ao mesmo tempo, a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes (BARRETO, 2008, p. 175-176).

O sistema tecnológico passa a ser central, capaz e definidor do processo educativo, em detrimento do pedagógico, ausente da concepção das políticas. A tecnologia passa para à posição de sujeito das formulações. A qualidade em sofisticação da tecnologia da informação e da comunicação é a garantia do sucesso da política educacional. Nos documentos sobre a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), lançados recentemente (SÃO PAULO, 2008), é explicitado o apoio sobre as tecnologias avançadas, como se elas garantissem a qualidade da formação, que se pretende um projeto declarado de expansão das vagas e democratização da educação superior.

Continuando a análise da origem dessas redefinições, como anteriores e exteriores a EAD e as TIC, Barreto chama atenção para suas origens, provenientes da

noção de competência como princípio organizador do currículo, apontando seus pressupostos: 1. a decomposição do trabalho docente em habilidades e competências; 2. a formação de professores, organizada a partir das competências delineadas, equivalentes ao perfil profissional. Termina apontando a triangulação: as TIC funcionando como forma privilegiada de tradução. Nos casos de não acesso às tecnologias da informação e comunicação, as velhas podem substituir as novas, desde que produzidas por especialistas de alta competência, e a apresentação estruturada com manual de instruções. Essas "*novas" apostilas* devem ser usadas preferencialmente em áreas de forte dificuldade de acesso às TIC. Essas tecnologias, menos modernas e que compõem a EAD tradicional, como materiais impressos, permitem a substituição das TIC. Mudam-se artefatos mas não a estratégia.

A organização dos acervos de cursos no âmbito da educação a distância na "Nova Capes" exemplifica as análises acima. Ela evidencia que o uso das TIC na UAB representa, no primeiro momento, um investimento, seguido do barateamento, pois na linha de produção os planejamentos e os materiais instrucionais podem ser usados em larga e longa escala, considerando o tempo e o espaço. Esta é outra importante resignificação do processo de ensinar e aprender.

Barreto (2007a) salienta, ainda, que muitos dos problemas elencados como de resignificação das TIC não constituem privilégios da EAD. Por exemplo, quando a formação de professores se concretiza fora do ambiente acadêmico da universidade, realizando-se em cursos oferecidos por centros isolados de formação e certificação de professores, em detrimento da valorização da pesquisa. São cursos de formação, oferecidos como serviços, flexibilização compatível com o mercado, podendo incorporar-se no contexto das negociações da Organização Mundial do Comércio, através dos Acordos sobre Comércio de Serviços (AGCS) e da Área de Livre Comércio das Américas (Alca).

TIC na política educacional brasileira

A lógica dessa transposição não poderia deixar de atravessar o campo da educação e, de forma muito significativa, ensejando a abertura de novas formas de soluções para os problemas educativos, dentre eles a problemática da formação de professores e sua profissionalização, os problemas envolvendo sua representação social, condições de trabalho, carreira e salários e retenção; e sua falta em vários nichos do conhecimento é considerada, hoje, como a grande crise de muitos dos sistemas educativos, com necessidade de expansão em quase todo o mundo, independentemente de serem países periféricos ou centrais. Nessa nova lógica, surgem, vigorosamente, políticas que se propõem resolver o problema da expansão da educação universitária e da for-

mação dos profissionais da educação (MOON, 2008, p. 793). No Brasil, a lógica dessa política da educação surge, com forte redefinição das formas até então direcionadas à formação de professores, no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, pelo MEC. Conhecido como "Nova Capes", constitui uma ampliação do papel da Capes, incluindo a Educação Básica, com duas diretorias: Diretoria de Educação Presencial e Diretoria do Ensino a Distância. No âmbito da Diretoria da EAD, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Ministério da Educação em 2005, assume a sua concretização.

> O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da **metodologia**[6] da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

A análise realizada recentemente por Dourado[7] (2008, p. 903-904) coloca questões que poderão encaminhar objetos de pesquisa contemporâneos para as políticas públicas de formação de professores no País. É importante ressaltar que essa política define a *expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso* através da EAD, concebida como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. (BARRETO, 2008)[8]. EAD diz respeito à modalidade do ensino e as TIC, à sua operacionalização. Daí provém, a nosso juízo, a impropriedade e inadequação da divisão, sem referenciais epistemológicos e teóricos, da formação de professores da "Nova Capes" em Formação de Professores Presencial e Formação de Professores a Distância. Estas dimensões constituem apenas modalidades da formação de professores.

Considerações finais

É importante, no conjunto das resignificações discutidas, considerar a relação formação, informação e conhecimento e suas respectivas características na sociedade tecnológica atual. Examinar a diferença qualitativa entre formação/informação/conhecimento significa remeter a reflexão sobre novas metamorfoses do próprio significado do educar e, consequentemente, das políticas atuais de formação de professores no País.

Nessa direção, faz-se necessário repensar as políticas direcionadas à formação inicial e continuada, buscando a sua realização sobre novos marcos, que superem o reducionismo, muitas vezes identificado, e que avancem para o encaminhamento de

políticas orgânicas, envolvendo os cursos presenciais e a modalidade a distância, sem prescindir da garantia de condições efetivas de oferta, acompanhamento e avaliação desses cursos, objetivando a busca da melhoria das condições de formação. Tais perspectivas podem ser melhor problematizadas nas lutas em prol da criação de um sistema nacional de formação dos profissionais do magistério e no processo de discussão da minuta do decreto presidencial que busca normatizar a matéria.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 Versão revista do artigo escrito para o Colóquio "Educação a Distância e Formação de Professores", apresentado na Coneb, Brasília, 2008.

2 As pesquisas mais atuais na educação têm abordado essa dimensão. Experiências de uso das TIC como promotoras da grande revolução da e na educação e o uso da EAD têm sido objeto de investigações em países como USA, Canadá e Comunidade Econômica Européia. Esses estudos têm apontado para seus limites e potencialidades e para a necessidade de que seu espaço na educação seja redefinido a partir das ciências da educação e das teorias pedagógicas.

3 Ver slides da apresentação de Juana Maria Sancho Gil – A transformação das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Tecnologias da Educação: componentes de um caminho incerto, no VII Congresso Nacional de Educação da PUCPR Educere- III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – Ciave, Curitiba, out. 2008.

4 Ver Felinto (2005) e Zuin (2006).

5 Ver Barreto (2007b, p. 2), em seu relatório da pesquisa CNPq: "Tecnologias na educação: sentido hegemônico e condições de produção", apoiando-se nos autores: Canclini (2005) e Mattelart, A. (2006).

6 Observa-se que, equivocadamente, a EAD é considerada no documento da UAB como *metodologia*; na teoria pedagógica o conceito da EAD é *modalidade*.

7 Dourado (2008) aponta aspectos inovadores dessa política, com críticas que considero vigorosas e procedentes.

8 Barreto (2007b; 2008), nas pesquisas que têm desenvolvido com o apoio do CNPq, faz análises consistentes da EAD proposta através das TIC.

Referências

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 747-768, out. 2008.

BARRETO, R. G. **As tecnologias da informação e da comunicação nas políticas de formação de professores**: os sentidos da reconfiguração de trabalho-formação docente. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq, 2007b.

_____. As tecnologias na política nacional de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 919-937, out. 2008.

_____. Educação à distância e formação de professores para a escola básica. In: SCHWARTZ, C. M. et al. (Org.). **Desafios da educação básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007a. p. 167-176.

_____. Política de educação à distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 717-746, out. 2008.

BOURDIEU, P.; CHANBORETON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: nov. 2008.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Linguagem e globalização**. Londres: Routledge, 2006.

FELINTO, E. **A religião das máquinas**: ensaios sobre o imaginário da cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FISCHER, R. M. B. Mídia, juventude e memória cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 667-686, out. 2008.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para justiça social no terceiro mundo: evidência do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 687-715, out. 2008.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação à distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (especial), p. 791-814, out. 2008.

SANCHO GIL, Juana Maria. A transformação das tecnologias da informação e da comunicação em tecnologias da educação: componentes de um caminho incerto. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 7.; CONGRESSO IBERO--AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., Curitiba, out. 2008. Slides.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria de Ensino Superior. **Univesp**. Disponível em:<http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/portal.php/univesp>.Acessoem:nov.2008.

SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104 (especial), p. 815-850, out. 2008.

ZUIN, A. S. S. Educação à distância ou educação distante?: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (especial), p. 935-954, out. 2006.

ICT in distance training
Contemporary reflexions

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the approaches of Information and Communication Technologies (ICT) in the form of distance learning (DL) in the initial and continuous training of teachers. The approach to this framework of analysis is initiated by the discussion of some theoretical and philosophical and conceptual dimensions, understood in the context of the relationship between ICT and society. From this movement, the marks and traces of possible relationships of the use of ICT in distance learning (DL), which constitutes a category of education in expansion in the contemporary educational policies, are identified. Finally, the article examines some implications of the results that are in opposition to the demands of teachers' training.

Keywords: ICT. Distance learning (DL). Teachers' training policies. ICT and society. ICT and education

Les TIC dans la formation à distance
Des réflexions contemporaines

RÉSUMÉ: Le but de cet article est d'analyser les approches des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sous la forme EAD [L´Éducation à Distance] dans la formation initiale et continue des professeurs. L'entrée dans cette partie de l'analyse commence par la discussion de certaines dimensions théoriques épistémologiques et conceptuelles, comprises dans le contexte des relations entre les TIC et la société. À partir de ce mouvement, nous identifions les marques et les traces des relations possibles de l'usage des TIC dans la EAD, une modalité de l'éducation qui est en grande expansion dans le contexte des politiques éducationnelles contemporaines. Finalement, l'article analyse certaines implications de ces résultats, qui se mettent en contraste aux exigences de la formation du professeur.

Mots-clés: TIC. EAD. Politiques de formation des professeurs. TIC et société. TIC et éducation.

Las TIC en la formación a distancia
Reflexiones contemporáneas

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la modalidad de EAD [Educación a Distancia] en la formación inicial y continuada de profesores. La entrada en este recorte de análisis empieza por la discusión de algunas dimensiones teórico-epistemológicas y conceptuales, entendidas en el contexto de las relaciones entre las TIC y la sociedad. A partir de este movimiento se identifican las marcas y los trazos de las posibles relaciones de la utilización de las TIC en la EAD, modalidad de la educación en gran expansión en las políticas educativas contemporáneas. Por fin, el artículo analiza algunas implicaciones de los resultados, que se contraponen a las exigencias de la formación de los docentes.

Palabras clave: TIC. EAD. Políticas de formación de profesores. TIC y sociedad. TIC y educación.

Educar crianças pequenas
Em busca de um novo perfil de professor

Maria Malta Campos*

RESUMO: O artigo discute os principais desafios à inclusão da creche e da pré-escola na primeira etapa da educação básica, no País, e seus reflexos na definição da identidade do/a professor/a que atua com crianças de zero até seis anos de idade. Para isso, recupera as principais mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro que impactaram a educação infantil nas duas últimas décadas, traz algumas informações sobre a situação e o debate sobre a questão nos países mais desenvolvidos e discute suas principais implicações na formação e definição do papel do/a professor/a na educação infantil, focalizando especialmente a creche.

Palavras-chave: Educação básica. Educação infantil. Formação. Identidade docente. Inclusão educacional.

O contexto brasileiro

As reformas educacionais das últimas décadas do século XX trouxeram novas demandas às escolas e aos professores, às quais se somaram os reflexos das mudanças sociais e culturais sobre as expectativas e motivações das crianças, adolescentes e jovens atendidos pelos sistemas escolares.

Essas transformações, no Brasil, ocorreram concomitantemente a mudanças já vividas em outros países, há mais tempo: somente nos anos 1990 é que aqui se universalizou o acesso ao ensino fundamental obrigatório. Isso significa que chegam à escola brasileira, hoje, segmentos da população que antes não tinham acesso a um mínimo de escolaridade, com menor renda e outros valores culturais, vivendo em condições precárias nas periferias da cidade e na zona rural.

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Professora da PUC/SP. Presidente da Ação Educativa e membro do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes.

Como já havia ocorrido no passado, esses períodos de expansão do acesso à educação caracterizam-se por ocorrer sem garantias de condições às escolas para receber a nova população. Muitas vezes, o aumento do alunado acontece com a superlotação das salas de aula, a multiplicação dos turnos de funcionamento das escolas, a contratação de professores em caráter temporário, piorando as condições de ensino, justamente para a população que mais necessitaria de atenção em seu ingresso na escola.

É preciso reconhecer que muitas políticas adotadas na área de educação têm procurado criar melhores condições de ensino nas redes públicas. Porém, algumas iniciativas carregam consigo a responsabilização do professor pelos resultados negativos da aprendizagem dos alunos, sem considerar a realidade difícil vivida por muitas escolas e o fato de que o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho, aumentada, a formação, aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada. Com efeito, a profissão docente, que já havia perdido o antigo prestígio, passou a ser considerada como algo provisório, uma ocupação não desejada, que se aceita, na falta de outra. Esta é a situação real do protagonista que as reformas procuram eleger como o principal fator determinante da qualidade do ensino.

Além disso, a expansão do acesso à educação ocorreu paralelamente à ampliação dos direitos, trazidos pela Constituição de 1988 e reafirmados na LDB, em 1996. Na educação básica, a incorporação da creche ao sistema educacional é um aspecto importante dessa ampliação de direitos.

Resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a consequente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação.

A meta trazida pela LDB de formação inicial dos professores no ensino superior também se aplica à educação infantil, o que significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental.

Para a educadora de creche[1], tal meta constitui um desafio ainda maior, pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada "pajem", "atendente", "auxiliar" e, até mesmo, "babá", era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças.

Trazer esse atendimento para a área de educação, incluí-lo na primeira etapa da educação básica e estender à sua profissional as mesmas exigências definidas para professores da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental, representou uma enorme mudança, ainda não plenamente traduzida para a prática.

Assim, à tarefa de garantir a formação em nível superior aos professores que só contam com o curso de magistério no nível médio, acrescentou-se a demanda de prover ao contingente de professoras leigas de creche a escolaridade mínima no ensino médio e uma formação nesse mesmo nível, ao menos no primeiro momento[2].

A lei fixou um período de carência para que os professores em exercício adquirissem a formação superior, o que motivou diversos sistemas de ensino a organizarem programas de formação para os docentes de suas redes, utilizando modalidades de educação a distância e realizando parcerias com universidades públicas e comunitárias. No caso das professoras de creche, muitos cursos foram implantados, com o objetivo de proporcionar uma formação em magistério no ensino médio.

Infelizmente, muitas dessas oportunidades não estão sendo viabilizadas às educadoras de creches conveniadas com o setor público, modalidade de atendimento que responde pela maioria de matrículas nessa área.

Parece, então, que na primeira etapa da educação básica os desafios são múltiplos, sendo a eles somados os problemas comuns aos demais níveis de ensino. Mais recentemente, a antecipação do ingresso na primeira série para crianças de seis anos de idade representou nova demanda aos sistemas, pois a estrutura da educação infantil foi afetada sem que, previamente, se adaptassem currículos e materiais didáticos, se preparassem professores e se esclarecessem as famílias.

A ampliação de vagas na educação infantil vem sendo considerada uma iniciativa que contribui para inverter os indicadores negativos de desempenho nas primeiras séries constatados nas avaliações de sistema, como o Saeb e o Prova Brasil. No entanto, graves problemas de qualidade também são registrados na educação infantil e o papel que a formação do professor pode desempenhar na superação dessas deficiências é cada vez mais enfatizado.

O debate internacional

O debate internacional sobre essa profissão desenrola-se também em países com tradição na educação infantil. Mas a creche não foi incorporada ao sistema educacional em todos eles - trata-se de uma tendência recente. A legislação brasileira é avançada e nossa experiência vem sendo acompanhada com interesse por muitos especialistas internacionais.

De forma geral, a definição do papel da professora é tão mais polêmica, quanto menor a idade da criança. A identidade da professora de pré-escola parece mais consolidada, bastante próxima a dos professores da escola elementar, correspondente às nossas primeiras séries do ensino fundamental. É uma professora polivalente, generalista, ou seja, que se encarrega do trabalho com diferentes conteúdos – linguagem, matemática, ciências, estudos sociais, artes – de forma integrada, com um grupo de crianças.

Na França, essa professora atua na escola maternal, que atende quase universalmente a faixa etária de dois a cinco/seis anos, seguindo horários e períodos letivos, semelhantes aos adotados na escola elementar (horário integral – seis horas - em quase todos os dias da semana). Como observa Chartier (1998), sua formação focaliza mais as características de aprendizagem da criança dessa faixa etária do que as disciplinas escolares, ao contrário daquela referente ao professor licenciado, estreitamente vinculada aos conteúdos das disciplinas básicas de sua especialidade. A diferença entre os dois perfis de professor tende a diminuir depois das últimas reformas, introduzidas nos cursos de formação para a docência, em nível superior, naquele país. Por seu lado, a educadora de creche – denominada assistente maternal –, formada em curso pós-médio, continua a fazer parte de outro campo profissional, separado da educação (WAJSKOP, 1998).

A situação das creches italianas, segundo Ongari e Molina (2003), modificou-se bastante, desde a passagem de sua gestão de um órgão assistencial nacional para as prefeituras, na década de 1970. Sua cobertura e a qualidade do atendimento são bastante desiguais, conforme as regiões, sendo que as experiências mais divulgadas, da região da Emília Romana, não chegam a alcançar 20% da faixa etária entre zero e três anos de idade.

Analisando a evolução dessas experiências, essas autoras observam que, a partir dos anos setenta, houve "um progressivo afastamento de modelos de profissão do tipo assistencial-sanitário" e o "reconhecimento (ou reivindicação) de funções específicas" para as educadoras. Constatam que a caracterização do aspecto educativo ainda não está muito clara: o modelo da professora de pré-escola continua dominante, em muitas regiões. As experiências mais inovadoras surgem da combinação de dois fatores interligados: a formação em serviço e a contribuição da pesquisa realizada em parceria com a universidade, pois a creche passa a ser reconhecida como observatório privilegiado das investigações sobre o desenvolvimento da criança e a cultura da infância.

De todo modo, Ongari e Molina (2003) apontam que ainda permanece certa indefinição sobre o papel e a identidade dessa profissional, ora predominando a ênfase na dimensão emotiva e relacional, ora em critérios de natureza pedagógica.

Nos países escandinavos, a creche também era mantida fora da área da educação, até recentemente. Historicamente, a concepção de creche faz parte de um projeto

mais amplo de sociedade, no qual se reconhece a responsabilidade coletiva pela educação das crianças, sendo a creche concebida como um serviço de apoio às famílias com crianças pequenas, ao lado das licenças parentais longas e de outras modalidades de atendimento à infância. A tradição predominante é um modelo próximo ao formato doméstico, pequenas unidades com arranjos semelhantes aos de uma casa, em que os grupos de crianças não são separados rigidamente por idade e cujas rotinas são bastante informais. O currículo se apóia, geralmente, em projetos temáticos com diferentes abordagens.

Nesses ambientes, os adultos desempenham todo tipo de tarefas, sem divisão de trabalho fixa. São geralmente profissionais formados – com alto grau de exigência - para atuar especificamente com essa faixa etária e/ou em modalidades educativas não escolares. Um exemplo é o "pedagogo" da Dinamarca, também habilitado para trabalhar com crianças em idade escolar fora do horário de aulas, crianças com necessidades especiais e em diversos programas informais de lazer e cultura. Em alguns países, os "pedagogos" atuam ao lado dos professores também nas escolas primárias (OECD/Unesco, 2002).

A partir de 1996, a Suécia adotou uma série de reformas nesse sistema, transferindo ao sistema educacional a creche para crianças de um a cinco anos, incluindo as crianças de seis anos na escola primária, e passando a exigir de seus educadores os requisitos de formação impostos aos demais professores (OECD/Unesco, 2005). Em outros países, os serviços para crianças em idade pré-escolar foram integrados em um único campo administrativo, não necessariamente o educacional, mas em áreas como a saúde, a assistência social, o trabalho, ou uma combinação dessas (OECD/Unesco, 2002).

No Reino Unido, as políticas educacionais sempre preferiram deixar a educação infantil seguir seu curso, com diversas modalidades de atendimento coexistindo. As estratégias adotadas para ampliar a cobertura educacional foram, principalmente, a antecipação do ingresso na educação elementar, que passou a receber crianças de quatro e cinco anos de idade nas classes iniciais, chamadas "classes de recepção". Nelas, que funcionam junto às primeiras séries da escola elementar, geralmente são duas as profissionais que se ocupam de um grupo de 15 a 20 crianças: uma professora primária e outra profissional formada em curso pós-médio, especializada em trabalhar com crianças pequenas. As creches continuam fora da área educacional, apresentando arranjos institucionais bastante heterogêneos. Em anos recentes, na Inglaterra e na Escócia, uma série de iniciativas tem procurado superar essa fragmentação, incentivando parcerias e formas de integração entre os diversos setores sociais, responsáveis pela pequena infância. Apesar desses esforços, permanece a cisão entre a profissão de professor e a de auxiliar de classe e educador de creche (OECD/Unesco, 2002, 2005).

Os países do Leste Europeu, que integravam a antiga União Soviética, sofreram as consequências da passagem para a economia de mercado, com seus sistemas de proteção social esvaziados ou desmantelados, o que afetou bastante a situação das creches. Mudanças também foram introduzidas na formação dos educadores, seguindo a tendência de aproximar o modelo desse profissional ao perfil do professor das demais etapas escolares. Na República Checa, as mudanças encontraram resistência, quando foi proposta a formação no ensino superior para professores de educação infantil, tradicionalmente formados em instituições de nível médio com uma exigente cultura pedagógica já consolidada (RABUSICOVÁ, 2007).

Nos Estados Unidos, o atendimento é bastante desigual para crianças abaixo de cinco anos que ainda não frequentam o jardim de infância, anexo à maioria das escolas primárias. A maioria dos serviços é paga, com exceção de alguns programas para populações pobres ou em situação de risco. Os estados possuem regulamentações próprias, que variam bastante. Há sistemas de credenciamento de profissionais por instituições independentes, como, por exemplo, a Associação Nacional para a Educação da Criança Pequena (*National Association for the Education of Young Children - NAEYC*). Esses sistemas credenciam, também, adultos responsáveis por creches familiares, atendendo um pequeno grupo de crianças na própria residência[3].

Um estudo comparativo sobre países desenvolvidos indica algumas das tendências mais gerais: a) a diferenciação entre as profissionais que atuam junto a crianças de até três anos de idade em creches e os professores de pré-escola e escola primária; b) a crescente exigência de diploma universitário para ambos; c) oportunidades de formação continuada e de progressão na carreira mais desfavoráveis para as profissionais que estão fora da área educacional e/ou trabalham em modalidades não formais, como creches domiciliares; d) permanência de áreas ainda não suficientemente cobertas na formação dos dois tipos de educadores: trabalho com os pais e a comunidade, trabalho com bebês, educação multicultural (OECD/Unesco, 2002).

Como tendências emergentes, poderiam ser apontadas a integração das creches na área de educação e a exigência de curso superior na formação de educadores/cuidadores de crianças a partir do nascimento, independentemente da modalidade de atendimento. Também se observam iniciativas de integrar serviços e profissionais em nível local, especialmente após a descentralização da gestão, ocorrida em muitos países. Ao mesmo tempo, muitos governos centrais procuram atuar para garantir algumas condições comuns aos serviços descentralizados, para evitar a crescente desigualdade que costuma resultar desse processo (OECD/Unesco, 2002).

Desafios no Brasil

Desse panorama, percebe-se que muitas das indefinições e dificuldades na gestão e na orientação pedagógica das creches são comuns a outros países. Ao trazer a creche para o campo da educação, nossa legislação apontou para uma direção promissora, ao resgatar, para esse atendimento, o mesmo estatuto das demais etapas educacionais, com exigências de formação de pessoal, objetivos pedagógicos e condições de funcionamento condizentes.

Porém, a instituição creche traz uma história própria e desempenha papéis sociais que vão além de sua função exclusivamente educativa. A oferta de creches faz parte de políticas de superação das desigualdades de gênero, fornecendo, também, apoio às famílias com crianças pequenas. São dimensões extremamente relevantes de uma rede de proteção social, tanto em países desenvolvidos como nos demais.

Além disso, a criança dessa faixa etária demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar – organização do tempo em aulas centradas na condução do adulto -, dentro do qual foi construída a carreira do professor. Quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de "cuidado" é enfatizada como especificidade do trabalho na creche. No entanto, não é apenas esse o aspecto a ser considerado. Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades.

O modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto, por diversos motivos. Primeiro, a forma tradicional de contabilizar a carga horária de trabalho com as crianças baseia-se em aulas e em instituições que funcionam em meio período diário. Segundo, os professores costumam rejeitar as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado, pois a imagem que formaram sobre sua profissão é baseada exclusivamente na atividade de "ensino". Terceiro, os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos.

Em lugar dessa visão tradicional do papel do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena. Como descreve Laura Cipollone (1998, p. 125),

> grande parte do trabalho do educador está mais na organização dos espaços, dos materiais, dos tempos, dos percursos, de maneira que as crianças sejam orientadas indiretamente ao uso do ambiente que permita escolhas diversas quanto à capacidade, às necessidades, à possibilidade de estarem em grupo ou sozinhas. (CIPOLLONE, 1998, p. 125).

Infelizmente, não é esse o caminho que muitos sistemas educacionais ou escolas, individualmente, têm seguido no Brasil. Como acontece muito entre nós, as chamadas soluções alternativas são adotadas: no lugar da professora, ou a seu lado, trabalha a educadora leiga, encarregada das tarefas consideradas menores: cuidados, higiene, alimentação. A cisão histórica é reproduzida no cotidiano, segmentando as interações e os momentos de vivência da criança. O papel tradicional da professora é preservado, o que reforça a imposição precoce de um modelo escolar tradicional ao atendimento de crianças no início de seu desenvolvimento.

Se todos esses problemas são sentidos de forma mais aguda nas creches, nas pré-escolas que atendem em período parcial eles também permanecem. Rotinas que visam mais a contenção e a adaptação das crianças a normas escolares herdadas do passado (filas, trabalho exclusivamente em carteiras) predominam sobre modelos pedagógicos mais ativos, baseados na autonomia da criança, que permitam a ampliação de seus conhecimentos e habilidades e abram possibilidades para diversas formas de expressão, sociabilidade e trabalho cooperativo.

Por tudo isso, aos problemas comuns às demais etapas da educação básica – precariedade da infra-estrutura, formação profissional deficiente, dificuldades no processo de aprendizagem – somam-se outros específicos à educação infantil, nessa fase longa e difícil de adaptação a um quadro legal ainda em consolidação, a partir das conquistas obtidas em 1988, com a Constituição, e em 1996, com a LDB.

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País.

O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção. Como afirmam Sonia Kramer e colaboradores,

> A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. (KRAMER, 2005, p. 224).

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 O uso do feminino para professoras/educadoras de creche justifica-se, pois esta é uma ocupação em que as mulheres representam maioria absoluta, sendo raros os casos de homens professores atuando com essa faixa etária.

2 Segundo dados do Censo Escolar de 2006, 52% das funções docentes na pré-escola e 61% na creche tinham formação em nível médio e 46% das funções docentes na pré-escola e 34% na creche tinham formação em nível superior, o restante possuindo escolaridade no nível fundamental completo e incompleto. Ver tabelas anexas.

3 Sobre a educação infantil nos Estados Unidos, ver Rosemberg (1998).

Referências

CHARTIER, Anne-Marie. A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres. In: WARDE, Mirian J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998. p. 49-71.

CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 121-139.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

OECD/Unesco. **Políticas para a primeira infância**: notas sobre experiências internacionais. Brasília, 2005.

_____. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios. Brasília: Unesco, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

RABUSICOVÁ, Milada. Theories of early childhood education: pedagogy. In: NEW, Rebecca S.; COCHRAN, Moncrieff. **Early Childhood Education**: an international encyclopedia. Westport/Londres: Praeger, 2007. p. 1025-1034.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil nos Estados Unidos. In: _____; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, FCC, 1998. p. 15-101.

WAJSKOP, Gisela. Atendimento à infância na França. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte:** São Paulo: Cortez, FCC, 1998. p. 235-276.

Anexo - Tabelas

Tabela 1 - Número e porcentual de funções docentes por localização e nível de formação no Brasil – Creches

	Urbana	Rural	Totais	%
Fundamental incompleto	1.077	127	1204	1,3
Fundamental	3.343	371	3.714	3,9
Médio	52.117	5.016	57.133	60,8
Superior	30.694	1.293	31.987	34,0
Totais	**87.231**	**6.807**	**94.038**	**100%**

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar, 2006.

Tabela 2 – Número e porcentual de funções docentes por localização e nível de formação no Brasil – Pré-escolas

	Urbana	Rural	Totais	%
Fundamental incompleto	625	548	1.173	0,4
Fundamental	3.091	2.079	5.170	1,7
Médio	116.353	45.771	162.124	52,3
Superior	129.382	12.032	141.414	45,6
Totais	**249.451**	**60.430**	**309.881**	**100%**

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar, 2006.

Educating small children
In search of a new teacher's profile

ABSTRACT: The article discusses the main challenges to the inclusion of nursery and preschool in the first stage of basic education in the country [in Brazil], and its reflections in defining the identity of the teacher who works with children from zero to six years old. In order to do that, it reviews the main changes occurred in the Brazilian educational context which have impacted on early childhood education in the last two decades, provides some information about the situation and debate on the issue in more developed countries and discusses its major implications for the training and defining of the role of the teacher in childhood education, focusing especially the nursery school.

Keywords: Basic education. Childhood education. Training. Teachers' identity. Educational inclusion.

Éduquer les petits-enfants
À *la recherche d'un nouveau profil de l'enseignant*

RÉSUMÉ: L'article discute les principaux défis pour l'inclusion de la crèche et de l'éducation préscolaire dans la première étape de l'éducation de base au Brésil, et leurs réflexes dans la définition de l'identité de l'enseignant(e) qui travaille avec les enfants de zéro à six ans. Pour cela, il récupère les principaux changements passés dans le context brésilien qui ont provoqué des impacts sur l'éducation infantile au cours des deux dernières décennies. Il divulgue des informations sur la situation et le débat sur la question dans des pays plus développés et il discute ses principales implications pour la formation et la définition du rôle de l'enseignant (e) dans l'éducation infantile, en se concentrant en particulier la crèche.

Mots-clés: Éducation de base. Éducation infantile. Formation. Identité enseignante. Inclusion educationnelle.

Educar a los niños pequeños
En busca de un nuevo perfil de profesor

RESUMEN: El artículo discute los principales retos para la inclusión de la guardería y de la pre-escuela en la primera etapa de la educación básica en el país, y sus reflejos en la definición de la identidad del/de la profesor/a que trabaja con niños de cero a seis años de edad. Para ello, recupera los principales cambios ocurridos en el contexto educacional brasileño que han impactado la educación infantil en las últimas dos décadas, y trae algunas informaciones acerca de la situación y el debate sobre esta cuestión en los países más desarrollados y analiza sus principales implicaciones en la formación y definición del papel del/de la profesor(a) en la educación infantil, centrándose especialmente en la guardería.

*Palabras clave:*Educación básica. Educación infantil. Formación. Identidad docente. Inclusión educacional.

Normal de nível médio
Atual e prioritário, até quando?

João Antonio Cabral de Monlevade*

RESUMO: Com a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB) disseminou-se a ideia de que todos os professores deveriam ser formados em cursos superiores e que os normais seriam "admitidos temporariamente". Onze anos depois, temos mais de 200 mil alunos em cursos normais, a maioria em dez estados. De outro lado, instituíram-se milhares de cursos de pedagogia e *Normal* superior, que despejam na sociedade pelo menos cem mil professores a cada ano, para atuarem na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EF). Até quando subsistirá essa aparente dualidade de formação? Este artigo se propõe defender a posição oficial do Conselho Nacional de Educação (CNE), que considera o *Normal* como ponto de partida na trajetória formativa do (a) professor (a). Vai além: ousa dizer que, nas atuais condições brasileiras, ele é o meio mais apropriado de formação inicial, numa perspectiva de itinerário formativo permanente da profissão docente.

Palavras-chave: Magistério. Educação básica. Itinerário formativo. Normal. Pedagogia.

Normal como formação exclusiva

O professor, no Brasil, se constituiu profissional da educação escolar de diversas formas, no decorrer da construção social da realidade.

De 1550 a 1758, enquanto vigorou a concessão das escolas à Companhia de Jesus, lecionavam em seus colégios os padres, os mestres e os coadjutores. Os últi-

* Doutor em Educação pela Unicamp. Professor voluntário na UnB e Consultor Legislativo do Senado Federal. E-mail: monlevad@senado.gov.br

mos, cuja função precípua era a materialidade das escolas, eram requisitados, na falta dos padres, para dar aulas de primeiras letras, principalmente aos curumins. Já os padres e os mestres ou tinham completado ou se encontravam no percurso de um longo itinerário formativo: dois anos de letras, três de filosofia, três de estágio pedagógico e quatro de teologia. Assim se preparavam para assegurar ensino de qualidade para crianças, adolescentes e jovens - da alfabetização à colação de graus.

Muito diferente foi a formação dos mestres no período das Aulas Régias, da expulsão dos jesuítas até 1834: **nenhuma**. Para dar aulas, seja de primeiras letras, seja de disciplinas que hoje se equipariariam a cursos secundários, bastava ter a aprovação do presidente da Câmara Municipal e o *placet* da Santa Inquisição. Na prática, saber um pouco mais de conteúdo do que os próprios alunos.

Desde a Inconfidência Mineira até a Constituinte do Império, os protestos contra a ignorância e o baixo salário dos mestres eram gerais. Mas foram necessárias algumas mudanças institucionais para sua formação tomar novos rumos.

A primeira mudança foi a de se admitir meninas como alunas e mulheres como professoras nas escolas públicas, pela lei do Império, de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827). A segunda foi a descentralização do encargo de implantar escolas para as províncias, possibilitado pelo Ato Adicional à Constituição, em 1834. Nesse mesmo ano se fundou o primeiro **curso *Normal*,** em Niterói. Depois, o de Natal e outros, anexos aos liceus secundários que se instalaram nas capitais das províncias.

Pouco a pouco, talvez em virtude da transformação do magistério primário em atividade predominantemente feminina, os governos provinciais passaram a exigir preparação formal dos professores, em cursos normais.

Com a República, oficializou-se a formação, não somente em cursos normais mas em **escolas normais**. Assistimos então à construção de prédios, monumentais e especializados, nas capitais dos estados e em suas cidades principais, onde se instalaram escolas normais ou **institutos de educação**, exclusivamente dedicados à formação dos professores primários.

Como atesta e explica Anísio Teixeira (1994), o aumento constante de alunos nos cursos primários conferiu densidade suficiente para a fundação de escolas normais de nível ginasial ou colegial, que formaram milhares de professores e professoras, cunhando uma instituição nacional, a da **normalista**.

Esta instituição não era invenção brasileira. A diferença foi que, entre nós, ela se tornou **exclusiva.** Com o diploma do *Normal*, a formação da professora estava completa e acabada. Havia uma razão material para isso: a seletividade na educação escolar era tão extrema que poucos chegavam ao fim da escolaridade: com isso, até 1930, a partir dos dados de matrículas, podemos afirmar que para cada cem professores de uma rede estadual, mais de noventa atuavam no primário e menos de dez no secundário[1]. O resultado era que a formação na modalidade *Normal* se bastava a

si mesma. O professor primário tinha pouca chance de se transferir para o ensino secundário por meio de um curso superior. Até mesmo os diretores de grandes grupos escolares eram normalistas, "aperfeiçoados" em administração escolar. Para atuar no primário, havia uma política nacional de formação: a do *Normal*, e só a dele. E para o secundário, bastava um diploma de nível superior, afim da matéria a ser lecionada.

Mudanças na demanda por formação

Nas escolas estaduais e nas particulares, que se multiplicaram onde não chegavam as políticas públicas, a formação no *Normal* dava conta, em geral, da tarefa de capacitar os professores e professoras das crianças nas escolas primárias, das cidades e do campo. Embora ela não aprofundasse o debate teórico que fervia na Europa e nos Estados Unidos, conseguia passar os conteúdos e habilidades suficientes para garantir a alfabetização da maioria e a continuidade de estudos dos que eram julgados mais aptos para a continuidade dos estudos.

Dois fatores contribuíram para desestabilizar o modelo das escolas normais.

O primeiro foi o êxodo dos mestres primários para o magistério secundário. Depois de 1946, surgiram milhares de postos de trabalho nas escolas secundárias criadas pelos estados e municípios, com melhores salários e condições de trabalho. Multiplicaram-se, também, as oportunidades de uma nova formação para o magistério, dada pelas licenciaturas nas faculdades de filosofia, ciências e letras – específicas para as disciplinas dos ginásios e dos cursos colegiais. A partir daí, quem quisesse ser professor já tinha dois caminhos: o *Normal* ou a faculdade. Ou ambos.

O segundo foi o da descaracterização da identidade das escolas normais. Pela Lei nº 5.692, de 1971, os cursos normais foram reduzidos a uma de dezenas de habilitações profissionais do 2º grau, que poderiam ser oferecidas em qualquer estabelecimento de ensino profissionalizante. Assim, escolas normais e institutos de educação, com seus prédios imponentes e adaptados à formação do magistério, muitos com escolas primárias-modelo anexas, onde estagiavam as normalistas, se tornaram palco de um conjunto desarticulado de cursos destinados aos que concluíam o ensino de 1º grau. Na maioria das cidades, generalizou-se a prática de se oferecer o de técnico em contabilidade para os meninos e o de magistério para as meninas – dois cursos que nada exigiam de laboratórios ou professores especializados, além do "cuspe e giz".

Não se pense, porém, que tudo na Lei era negativo quanto às antigas "professoras primárias". Já havia, então, um forte movimento para transferir seu grau de formação para o nível superior. Não eram poucos os professores que, mesmo atuando nas séries iniciais do 1º grau, haviam conquistado títulos acadêmicos de nível superior. Daí a importância de um dispositivo da Lei, determinando que os salários

não deveriam ser diferenciados pelo grau onde atuasse o professor, mas por seu nível de formação. Com isso – embora a favor dos professores que cresciam em titulação - desfechava-se um golpe contra a habilitação de magistério, descaracterizando-a como mecanismo exclusivo de titulação e classificando-a como ponto inicial numa "trajetória formativa".

Nesse contexto, captemos a argúcia de Anísio Teixeira (1994), expressa dez anos antes, quando ele se pergunta: por que o sistema federal de ensino não firmara uma tradição de oferta de escolas normais? Por que, ao lado ou dentro do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, nunca fora instituído um curso *Normal*?

E, hoje, perguntamos: por que, dentro das escolas técnicas federais, após a Lei nº 5.692, de 1971, ninguém teve a ideia de implantar um curso *Normal*?

A demanda pelo *Normal* no novo contexto

Se a Reforma de Ensino de 1971 massificou a oferta dos cursos de magistério no País – a ponto de, em 1980, haver neles mais de um terço das matrículas de todo o 2º grau (BRASIL, 1983) – , ela teve o poder de reduzir a quase zero sua "produtividade".

Com efeito: de cada dez estudantes que se habilitavam em magistério entre 1975 e 1995, calculo que, no máximo, dois se tornaram professores de fato do pré-escolar ou das séries iniciais (EI) do ensino fundamental (EF). A grande maioria aproveitava a oportunidade de outros empregos ou de prosseguir os estudos em nível superior. Pior: dos que se sujeitavam ao magistério "primário", a maioria se dizia "despreparada" para a missão. Despreparada por conta da experiência formativa, conduzida por professores incompetentes, em escolas descaracterizadas, sem projeto pedagógico definido; despreparada para a brutalidade da nova situação que configurava a profissão docente: escolas inadequadas, salários baixos, jornadas multiplicadas, alunos indisciplinados, comunidade estranha e adversa.

Não faltaram tentativas de resgatar o papel histórico de formação do *Normal*: uma delas foi a dos centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério (Cefam) de São Paulo. Outra foi a das escolas normais do Distrito Federal, que resistiram com mais consistência à derrocada da Lei nº 5.692, de 1971. Certamente houve outras, conduzidas por gestores ou professores motivados a preservar e insistir no papel formativo dos cursos de nível médio para professores da EI e do EF. Esses atores, na maioria, são mestres aposentados, que hoje precisariam ser ouvidos para reorientar as atuais políticas de formação.

Nesse ínterim, aparecem os cursos de pedagogia como alternativa de formação dos mesmos professores, mas em nível superior. Nada parecia mais adequado: se os cursos de magistério não davam conta e se todos os outros professores eram formados

em nível superior, por que não fazer o mesmo para as antigas normalistas ? Acima de tudo, era uma proposta que resgatava sua auto-estima e lhes dava condições de melhoria salarial. Não estava escrito na lei que se devia remunerar o professor não pelo grau de ensino em que atuasse, mas de acordo com seu nível de formação? A realidade da persistência de professores leigos, a decadência dos cursos de magistério e a proposta de "equiparar" todos os professores foram a base para a redação do art. 62 da LDB:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, **admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.** (BRASIL, 1996, grifo do autor).

Firmou-se, então, a convicção de que a formação ideal para as professoras de crianças até dez anos seria em cursos de nível superior, ficando o *Normal* confinado ou para as cidades menores, onde "faculdades" eram inviáveis, ou para atender aos professores em exercício sem titulação. O *Normal* seria um "curso em extinção".

A polêmica passou para o campo da identidade do curso (pedagogia ou *Normal* superior) e para a identidade da instituição (universidade ou institutos superiores de educação). Mesmo os projetos que traduzem políticas de intervenção do MEC na oferta de formação em nível médio para professores – como o Proformação (2000-2008) e o Proinfantil (2004-2008) – já nascem com a marca da provisoriedade.

Entretanto, há outros elementos a se considerar, como a edição do Parecer nº 01, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e as estatísticas renitentes, que dão conta da existência, em 2007, de 209.449 matrículas de estudantes em cursos normais no conjunto das quatro redes: federal, estadual, municipal e particular (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2008). Mais ainda: a sociedade brasileira, com a universalização do ensino fundamental e médio, mudou profundamente e as circunstâncias da construção da realidade da formação dos professores também. Chegamos ao núcleo deste artigo.

O professor de EI e EF, hoje

A temática do magistério precisa assimilar a nova realidade: o *lócus* de recrutamento dos professores da educação básica se deslocou das classes médias para as classes populares. Por três motivos, dentre outros.

Em primeiro lugar, porque as oportunidades de emprego de nível superior no setor secundário e terciário cresceram muito, ultrapassando o número de jovens de

classe média aptos para o trabalho. Somente o magistério superior, por seu prestígio, atrai hoje vocações das classes médias.

Em segundo lugar, porque somente as classes populares têm prole suficiente para responder à enorme demanda por professores e professoras na educação básica: para 55 milhões de matrícula, pelo menos 2,5 milhões de professores, metade dos quais na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em terceiro lugar – e este não é o motivo menor – porque os jovens de classe média têm rejeição cultural (para não dizer algo mais trágico, no campo da ética) ao trabalho nas creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, frequentados pelas crianças do povo, pouco afeitas ao letramento e à urbanidade, que constituem a essência do currículo nesta fase.

Podemos dizer que essa mudança drástica do *lócus* de recrutamento se operou a partir de 1964, não porque o Brasil tenha entrado no período cinzento da ditadura, mas porque, então, se operou uma virada estrutural: o País deixou de ser rural, passando a urbano, num ritmo explosivo, que custou, também, a desvalorização salarial do magistério, outro motivo que afastou as classes médias da "vocação" magisterial.

Os cursos de magistério pós-1971 – em sua versão massificada de habilitações profissionalizantes – também propiciaram a mudança radical de clientela: das "moças ricas e moços esforçados", para as adolescentes e jovens das classes populares, que foram paulatinamente "proletarizando" a paisagem, a ponto de exigirem políticas públicas de assistência estudantil e de suscitarem dúvidas entre seus professores, tais como: "com essas alunas culturalmente frágeis será possível formar boas professoras como antigamente?" Ou: "vale a pena investir numa clientela imatura e contaminada pela 'baixa cultura', incapaz de ler e penetrar nas teorias pedagógicas?" Ou ainda: "mais do que gastar sem sucesso na formação, não seria melhor pagar bons salários para o magistério para atrair os melhores alunos para as licenciaturas e a pedagogia?"

Essa questão de quem é atraído hoje para ser professor na EI e no EF é crucial: se aceitarmos que a grande maioria dos professores das crianças até dez anos dos anos 2010-2050 provirá dos extratos populares, temos que mudar radicalmente o pensamento hegemônico sobre o seu itinerário formativo.

Quem é pobre começa a trabalhar aos dezoito anos, quando não aos dezesseis. Ora, deixar que a futura professora comece sua formação profissional aos dezoito anos ou mais é condená-la a fazer um curso de pedagogia ou licenciatura concomitante a 40 horas semanais de trabalho, o que dificulta, se não impossibilita, uma dedicação mínima aos estudos pedagógicos teóricos e práticos, fundamentais para a aquisição das competências que assegurem um desempenho de qualidade.

Por que pouco se falava em formação continuada até meados do século XX? Porque a formação nas escolas normais era adequado ao futuro trabalho das professoras.

Porque a maioria das normalistas se dedicava exclusivamente a estudar e a praticar o que aprendiam; e as crianças eram dóceis e culturalmente semelhantes às professoras.

Hoje, não. A formação inicial em nível superior, embora recomendada pela lei e almejada pela sociedade e pelos educadores, ou se dá de forma medíocre em cursos de pedagogia, majoritariamente privados, ou se oferece com excelência em algumas instituições, na maioria públicas, mas com grande desperdício de esforços.

Problemas da formação *superior*

Vamos visitar uma escola pública que ofereça pré-escola e os anos iniciais do EF em São Paulo, Brasília, Goiânia, Recife, Manaus ou Curitiba. Estamos na capital do País ou em uma grande cidade de suas cinco regiões. Reunimo-nos com os professores. "Onde vocês se formaram ?" Elas, mulheres, são 90% de 1,2 milhões. As mais antigas dirão que fizeram o *Normal* ou magistério (o "pedagógico", no Nordeste) e que, depois, cursaram a pedagogia ou *Normal* superior, estadual ou particular, em cursos noturnos, de "fim de semana" ou "de férias". As mais novas, em muitos estados em que foram quase abolidos os cursos normais, dirão que fizeram pedagogia ou *Normal* superior, na maioria em faculdades privadas, principalmente em S.Paulo, Rio e no Distrito Federal. Algumas e alguns terão diplomas de pedagogia de universidades federais. "Vocês se sentem bem preparados para educar e ensinar as crianças?" Já fiz esta pergunta algumas vezes e percebi que até os que diziam "sim" mostravam um rosto de "não".

Se nos arriscarmos a uma terceira pergunta – "Quem pretende se aposentar como professora de crianças até dez anos?" – serão raras as respostas afirmativas.

Em outras palavras: o condicionamento da sociedade, de ascensão social, arrasta corações e mentes. Trabalhar com crianças de até dez anos é uma função "baixa", "pesada", "desagradável", de que a grande maioria quer se livrar, seja emigrando para postos de trabalho na educação em graus mais elevados, seja transitando para outro emprego. Ser professora alfabetizadora, onde o fracasso profissional fica mais exposto, é a pior opção, a última escolha nas sessões anuais de "distribuição de aulas".

Essa simulação revela os dois maiores problemas da formação atual do magistério em cursos de pedagogia. O primeiro é o da sua disfunção política. Os de excelência – públicos ou privados, das PUC, da UnB, da Unicamp, da UFPE e de outras instituições bem conceituadas – conseguem desenvolver muito suas alunas, mas não convencê-las a ser professoras nas escolas públicas de sua própria cidade. E não se venha com o argumento de que o motivo é sempre e somente salarial: em Brasília, entre R$ 1.000,00 de uma bolsa de mestrado, R$ 2.000,00 de um emprego em banco e R$ 3.500,00 como professora iniciante da rede pública, a minoria abraça a 3ª opção.

Essa é uma questão muito grave. Primeiro, porque a Nação investiu recursos que não cumprem sua finalidade, a de formar professoras que vão de verdade atuar nas redes de ensino. Segundo, porque muitos de doutores e mestres dessas instituições, com raras exceções, vão paulatinamente se distanciando da práxis da educação básica pública e orientam sua ação para um ensino acadêmico, que visa mais a "construção do conhecimento" do que a formação profissional propriamente dita dos estudantes.

O segundo problema é o da formação "aligeirada" da maioria das atuais professoras. Aqui, há a se considerar pelo menos três situações.

A primeira já foi enunciada, e é a principal. Como a grande maioria das alunas de pedagogia e *Normal* superior se constitui de mulheres trabalhadoras, há um condicionamento estrutural de falta de disponibilidade de tempo, de energia e de condições financeiras para um estudo de maior amplitude e profundidade, de que possa resultar o que se convencionou chamar de "sólida formação". É claro que existem exceções, de vocações extraordinárias que merecem toda nossa admiração. Mas, neste texto, estamos tratando de políticas de formação de professores e não de heroísmo. Ora, a complexidade do trabalho docente, mais ainda nas condições atuais de "transformação cultural" de crianças, adolescentes, jovens e adultos, requer leitura, atenção a exposições de professores, estudo, pesquisa, reflexão em grupos, que dificilmente podem ocorrer quando o estudante chega às suas aulas depois de estafantes jornadas de trabalho e quando ele ou ela não pode dispor de tempo para a dedicação à proposta pedagógica do curso. Menos mal, quando o trabalho da aluna é numa escola: em geral ela passa a ser a referência em sala de aula, uma quase "alma gêmea" do professor ou professora. Mas, reconheçamos, esses casos caracterizam bem mais uma "formação continuada" do que uma formação inicial, aqui focalizada.

A segunda situação se restringe às instituições privadas, responsáveis, no entanto, pela formação em nível superior de mais de 85% das professoras em alguns estados (BRASIL, [199-?]). Por mais que proclamem o contrário, elas existem em função do lucro de seus donos. E a busca do lucro é atroz: leva a turmas mais numerosas, a professores mais mal pagos (mestres e graduados, em lugar de doutores), a currículos mais atrativos (cursos de menor duração, uso indiscriminado de tecnologias virtuais), a ingresso de alunos sem condição intelectual (mas com condição financeira).

A terceira situação aprofunda um dado muito suspeito quanto à oferta de cursos de pedagogia e de *Normal* superior. Por que vários estados brasileiros e o Distrito Federal aboliram ou reduziram drasticamente seus cursos normais, mesmo com a sua "admissibilidade" no art. 62 da LDB e a contundente recomendação a favor do CNE?

Nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, depois que eles passaram a acolher a maioria da população da idade correspondente, entre 85% e 90% das matrículas são em escolas públicas. O mesmo acontece com o *Normal* atualmente: de 209.449 alunos, somente 11.204 (5,34%) estudam em cursos de escolas particulares

(INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2008). Ora, se tivesse havido uma política pública de valorização do *Normal* como formação inicial, dificilmente os empresários da educação teriam contado com a enxurrada de estudantes em seus cursos, pagos mesmo por verbas públicas, como aconteceu entre 1997 e 2002. Nos primeiros anos de funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), estados e municípios podiam usar parte dos recursos dos salários de seus professores para sua formação. Essa situação explica também a expansão exagerada de algumas universidades estaduais, como a Universidade Estadual do Piauí (Uespi) e as de outros estados do Nordeste, financiadas em parte por recursos municipais, com grandes dividendos eleitoreiros para governadores e prefeitos. Não nasceu por acaso a ideia de que era compulsória a posse de um diploma de curso superior para ser professor na educação básica, ao arrepio do art. 62 da LDB e da Lei nº 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação.

Limitações da formação em nível médio

Quem leu este texto até aqui pode até pensar que eu seja contrário à formação da professora da EI e dos anos iniciais do EF em nível superior. Absolutamente. Sou totalmente a favor, desde que se dê oportunidade para a maioria de começar seu itinerário formativo profissional no nível médio, na modalidade *Normal*. Quanto à continuidade – nunca conclusão – da formação, que ela não se limite à graduação em pedagogia, mas que se estenda à pós-graduação. Entretanto, temos que analisar o papel e o caráter deste *Normal inicial de nível médio*, suas potencialidades e limitações.

A primeira limitação é crucial: a imaturidade dos estudantes na idade do ensino médio, de 15 a 18 anos. Imaturidade não somente para a escolha vocacional como para o aprofundamento nas teorias e práticas pedagógicas.

Sem dúvida, é um dado a se considerar. Um rapaz e uma moça de classe média alta, a quem nada falta e para quem sobram as opções, têm sua adolescência prolongada *ad infinitum*, enquanto os embates da vida não os forcem a assumir uma alternativa, ainda que provisória. Os adolescentes de classes populares chegam mais cedo à idade das responsabilidades, pela prática do trabalho, urgência das escolhas e desafios das oportunidades. Por isso, inclusive, se justifica a oferta de cursos profissionais de nível médio, integrados ou concomitantes, conforme preceitua o Decreto nº 5.154, de 2004.

A segunda limitação é a atual falta de adequação de suas propostas curriculares às variadas situações de trabalho a serem enfrentadas por seus concluintes. Realmente, é bem diferente formar uma professora para a creche e a pré-escola, para os anos iniciais do ensino fundamental, para a educação de jovens e adultos, para as várias

situações de inclusão ou atenção especializada da educação especial, para a educação indígena ou do campo. As limitações provêm não do *Normal* em si, mas das inadequações das atuais propostas pedagógicas. Os múltiplos e diferentes objetivos têm que ser considerados, principalmente nas práticas de ensino supervisionadas (antigos estágios), que, aliás, também apresentam problemas nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas.

À terceira limitação já me referi de passagem: a oferta de cursos de magistério se pautou pelo facilitário e não por critérios de política pública cientificamente planejada. Estive numa cidade de 30 mil habitantes com três cursos normais: dois estaduais e um municipal. Será impossível absorver metade das concluintes nas redes de ensino local, o que faz dos diplomas um passaporte de emigração. Falta aqui uma política educacional das autoridades estaduais, às quais compete oferecer o ensino médio. Urge uma racionalização da oferta de qualidade. Onde estão os planos estaduais de educação?

À qualidade se reporta uma quarta limitação, que é forçoso reconhecer. A maioria dos cursos normais atuais herdou defeitos do tempo da profissionalização compulsória, agravados pelo fato de os adolescentes trazerem do ensino fundamental pouca base de aprendizagem. Entretanto, exemplos ainda vivos ou recentemente desativados mostram que a qualidade do *Normal* é possível. No Distrito Federal, até 2000, funcionavam sete escolas normais. Nos últimos concursos públicos ficou patente a qualidade dos alunos nelas formados; atualmente, nas escolas públicas, ainda que quase todos tenham diplomas de nível superior, as antigas normalistas se destacam por sua competência profissional. Este exemplo é inspirador. Atente-se ao contexto: bons salários dos professores das escolas normais, formação pós-graduada de um bom número deles, articulação com a UnB na formação continuada e "calibragem" na oferta. Eram sete *normais* dentre mais de cem cursos de ensino médio na capital.

O Parecer e a Resolução revisitados

Reli, recentemente, com muito gosto e muito maior capacidade de absorção do que me foi possível ao tempo de sua elaboração, o Parecer nº 1, de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, relatado pela Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, então professora da UFPE e de um curso *Normal* no Recife. Acompanha-o a Resolução CEB/CNE nº 2, de 1999.

Impressiona, de início, a estrutura do Parecer: "Profissionalização do Educador: Identidade e Formação; Curso Normal na **Trajetória** de Formação do Professor; Bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais". Além de entretecido pela contextualização histórica, pela legislação nacional e pelas diretrizes curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, a que necessariamente se refere o

Normal, o Parecer desemboca em dez princípios lapidares que convém serem lidos e meditados por todos os que se preocupam com a formação dos educadores.

Deles, e dos artigos da Resolução, enfatizo:

(a) O *Normal* deve ter como referência curricular, em seus objetivos, o que se prevê para o ensino médio na LDB e, para a estruturação de suas áreas de conhecimento, o que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil e o ensino fundamental.

(b) O *Normal* deve ter como objeto de estudo as "escolas-campo" de seu entorno geográfico, onde se educam as crianças e para onde se destinam seus alunos.

(c) O *Normal* terá a duração de 3.200 horas, em quatro anos letivos, admitindo-se a oferta em três anos quando a jornada de estudos for em tempo integral.

(d) O *Normal* terá uma parte prática de formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 horas.

(e) O efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos alunos em formação, é parte integrante do *Normal*.

(f) As áreas de atuação dos alunos, além das mencionadas, se estendem, conforme a proposta pedagógica de cada instituição, à educação em comunidades indígenas, à educação de jovens e adultos e à educação de portadores de necessidades educativas especiais.

O que aqui coloco em resumo e em ênfase, o Parecer e a Resolução exprimem, com riqueza e profundidade de conceitos, aprofundamentos e relações semânticas. Pena que eles foram pouco lidos e meditados pelos professores dos *normais* que subsistiram, pelos docentes das faculdades de educação das universidades, pelos gestores dos sistemas de ensino, pelos responsáveis pelas políticas públicas nos estados e na União. Temo, mesmo, que os conselheiros nacionais de educação se enredaram nos problemas conceituais e políticos da disputa entre a "pedagogia" e o "*Normal* superior" e se esqueceram de que o *Normal* ainda é necessário no Brasil. Basta atualizá-lo e localizá-lo num novo **espaço educativo**. A identidade do *Normal* foi dissolvida no aglomerado de habilitações de nível médio. O que sonho fazer é constituir um espaço onde convivam o *Normal*, as habilitações técnico-pedagógicas de profissionalização dos funcionários e cursos de formação continuada dos educadores. Um verdadeiro e atualizado Instituto de Educação, que poderá, fisicamente, estar integrado a uma universidade, destino de todos que lutamos pela construção da PEDAGOGIA com maiúsculas.

Normal, até quando?

Em última análise, a "validade" do *Normal* – frente à alternativa do "*não-Normal*" - só se poderia confirmar se fosse realizada uma pesquisa de desempenho de aprendizado das crianças nas escolas públicas controlada, no mínimo, por três variáveis: escolaridade e renda dos pais, desempenho acadêmico dos educadores, percurso formativo dos professores.

Por que "itinerário formativo" e não nível de formação dos professores?

Esta é a chave da questão. Muitos dos atuais detentores de diplomas pedagógicos de nível superior, também fizeram o *Normal.* Outros, não, limitaram-se à formação em nível superior. Ou à formação em nível médio, a maioria com a habilitação em magistério da Lei nº 5.692, de 1971.

Meus extensos e contínuos diálogos com professores e professoras em todo o Brasil – inclusive com docentes de cursos de pedagogia – me dão a segurança de asseverar que os melhores mestres e mestras são os/as que iniciaram sua formação no *Normal* e a aprofundaram no nível superior, inclusive na pós-graduação. Esta é, entretanto, uma opinião haurida empiricamente, que carece de comprovação científica.

O que me parece superficial é "achar" que formação inicial em nível superior, só por ser oferecida formalmente como "superior", possa ser assimilada numa qualidade superior à que foi dada em nível médio.

É urgente pesquisar cientificamente a questão, ampliando-se ao máximo o leque das variáveis e aprofundando-se os pressupostos histórico-teóricos do problema.

No entanto, ouso responder ao "*Normal*, até quando ?" que me foi proposto.

Salvo engano, os países onde a formação das professoras das crianças até dez anos se inicia em cursos de nível superior, têm em comum:

(a) sociedades onde a classe média abarca mais de 60% da população e é educada em escolas públicas;

(b) professores que atuam em uma única escola ganham salários com valor próximo aos dos docentes universitários e têm seus filhos nas escolas públicas;

(c) escolas públicas com jornadas em tempo integral.

Quando a sociedade brasileira chegará a esses níveis?

Quem de nós pode saber? Sem educação pública e sem profissionais da educação de qualidade, vai demorar muito. Até lá, querer o "superior", sem a mediação do *Normal*, é uma temeridade. E, implantar cursos normais de qualidade, é uma pequena revolução. Daquelas que o mestre Paulo Freire considerava imprescindíveis.

Recebido e aprovado em outubro de 2008.

Notas

1 Pelos dados do Anuário Estatístico do Brasil, de 1936, referentes a matrículas no ano de 1933, havia 2.286.767 alunos no ensino elementar (primário) e 145.644 no ensino secundário. Em percentuais, 94% de estudantes no ensino primário e 6% no ensino médio. Já o mesmo anuário informa, quanto aos professores: 60.716 (80%) atuavam no primário e 14.936 (20%) no secundário. A desproporção se explica pelo "privilégio" das horas-atividades, de que gozavam os professores dos liceus e escolas normais e que não tinham os mestres primários. Começava, também, com a revolução de 1930 e a urbanização, a migração de professores para o ensino secundário, onde a formação que se exigiria no futuro seria a de nível superior. (BRASIL, 1936).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_99.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dosanos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o par. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Instituto Nacional de Estatística. **Anuário Estastítico do Brasil,** Rio de Janeiro, a. 2, 1936.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Primeira Lei Geral de educação no Brasil. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Doc_Histo/Edu_Imp/Lei_15_10_1827.html>. Acesso em : 18 nov. 2008.

_____. **Lei do Império nº 16, de 12 de outubro de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **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. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Sinopse estatística da educação básica**: 1979/1980. Brasília: MEC, SEEC, 1983.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Perfil do magistério da educação básica**: censo do professor 1995. Brasília: INEP, [199-?].

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2006. Brasília: INEP, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

Normal de Nível Médio [Secondary teachers' training courses]
How long will they be modern and a priority?

ABSTRACT: With the institution of Law 9394, in 1996 (LDB) the idea that teachers should have a degree and that those who had their training in *normais* courses [secondary level courses that enable a person to teach] would be "temporarily admitted" got widespread. Eleven years later, we have over 200.000 students in those courses, most of them in ten states. On the other hand, thousands of Education courses in higher education level have been set up, and they flood society with at least one hundred teachers every year to work in early childhood education and the early years of elementary school. How long will this apparent duality persist concerning teachers' training? This article aims to stand for the official position of the *Conselho Nacional de Educação*/CNE [National Education Council], which considers the secondary level teachers' training courses as a starting point in the training of a teacher. And it goes beyond it: it dares to say that, in the present conditions in Brazil, those courses are the best option for training, in the perspective of an ongoing learning career.

Keywords: Teaching. Basic education. Learning career. *Normal*. Education.

Normal de Nível Médio [Le Lycée avec un programme de formation d'enseignants]
Actuelle et prioritaire, jusqu'à quand?

RÉSUMÉ: Depuis la Loi nº 9.394, de 1996 (LDB) il a été disséminé l'idée que tous les professeurs devraient être formés dans des cours supérieurs et que les *normais* [diplômés au lycée avec un programme de formation d'enseignants] travailleraient « à l'intérim». Onze ans après, nous avons plus de 200 mille élèves dans les *normais*, la majorité dans dix états. D'autre part, des milliers de cours de pédagogie et de graduation *normal* [le programme de formation d'enseignants] ont été institués, et ceux-ci versent dans la société au moins cent mille professeurs par an, pour travailler dans l'éducation infantile (EI) et dans les années initiales de l'école élémentaire [école primaire, à partir de l'âge de six ans] (EE). Jusqu'à quand sous-existera cette apparente dualité de formation? Cet article se propose à défendre la position officielle du *Conselho Nacional de Educação*/CNE [Le Conseil National d'Éducation] qui considère le *normal* comme le point de départ dans la trajectoire formative du (de la) professeur (e). Il va au delà: il ose dire que, dans les actuelles conditions brésiliennes, elle est le moyen le plus approprié de formation initiale, dans une perspective d'itinéraire formatif permanent de la profession d'enseignant.

Mots-clés: Professorat. Éducation de base. Itinéraire formatif. *Normal*. Pédagogie.

Normal de Nível Médio [Formación de Escuela Secundaria en Educación para la Enseñanza]
Actual y prioritario, hasta cuándo?

RESUMEN: Con la Ley N º 9394, 1996 (LDB) se ha diseminado la idea de que todos los profesores deberían ser diplomados en cursos superiores y que los *normais* [Formación de Escuela Secundaria en Educación para la Enseñanza] serían «admitidos temporalmente». Once años más tarde, tenemos más de 200 mil estudiantes en cursos *normais*, la mayoría en diez estados. Por otra parte, se han instituido millares de cursos de pedagogía y graduación *normal* [Formación en Educación para la Enseñanza], que vierten en la sociedad por lo menos cien mil profesores a cada año para que actúen en la educación

infantil (EI) y en los primeros años de escuela primaria (EP). ¿Hasta cuándo subsistirá esta aparente dualidad de la formación? Este artículo se propone a defender la posición oficial del *Conselho Nacional de Educação*/CNE [Consejo Nacional de Educación], que considera el *normal* como punto de salida para la trayectoria formativa del (de la) profesor (a). Llega más allá: se atreve a decir que, en las actuales condiciones de Brasil, este es el medio más apropiado para la formación inicial, en una perspectiva de itinerario formativo permanente de la profesión docente.

Palabras clave: Magisterio. Educación. Itinerario formativo. *Normal*. Pedagogía.

Formação continuada e em áreas específicas
A proposta do Sistema Nacional Público

Antonio Ibañez Ruiz*

RESUMO: O trabalho apresenta breve histórico, mostrando que a falta de professores em áreas específicas não é um problema recente. Apresenta a simulação, elaborada pelo Inep, que evidencia a necessidade de professores e a compara ao número de professores habilitados que estão dando aulas, de acordo com o Censo do Magistério, publicado em 2006. Na sequência, analisa a minuta de Decreto do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, a fim de apresentar sugestões emergenciais para a falta de professores e mudanças para a formação continuada.

Palavras-chave: Formação. Professores. Específicas. Continuada. Sistema

Introdução

O presente artigo tem duas finalidades.

A primeira é apresentar o dramático quadro existente na educação básica em relação à falta de professores em disciplinas específicas. Para mostrar esta situação faremos a comparação entre a demanda por professores daquelas disciplinas e o quadro que emerge do Censo do Magistério de 2003, divulgado em 2006, que apresenta o número e a qualificação daqueles que, efetivamente, estão em sala de aula. Infelizmente, à época em que este texto está sendo escrito, ainda não foi divulgado pelo Inep o Censo do Magistério de 2007, o qual tinha previsão de divulgação para o primeiro semestre de 2008.

A segunda finalidade é a necessidade de enfatizar a ausência de diretrizes gerais, que orientem os sistemas educacionais em relação ao entendimento do que é uma educação permanente para os professores de educação básica.

* PhD Engenharia Mecânica (University of Birmingham – UK). Professor da UnB. Exerce o cargo de Secretário Executivo Adjunto do Ministério da Ciência e Tecnologia. E-mail: aibanez@unb.br.

Disciplinas específicas: um corte histórico

O autor não teve a preocupação de fazer um levantamento histórico do problema em questão mas, sim, começar a relacionar os fatos, a partir do momento em que o enfrentou pela primeira vez.

O Relatório de Gestão 1990-1993 da UnB (1993, p. 17) faz uma apresentação da universidade noturna, implantada em 1993, mostrando a preocupação, já à época, com a falta de professores em disciplinas específicas:

> A UnB iniciou no primeiro semestre a ampliação de sete cursos de licenciatura: Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Educação Artística e Magistério para as séries iniciais (Pedagogia) visando a formação de professores para o segundo grau.
>
> [...] Introduzir no turno noturno os cursos de Licenciatura teve por pressuposto o resgate do papel da Universidade Pública, qual seja, a formação de docentes para o segundo grau. O processo de escolha dos cursos a serem ofertados surgiu da constatação de que a universidade brasileira precisava ampliar a formação do quadro de professores para a educação básica e, no caso específico da UnB, detectou-se que no Distrito Federal e Entorno, havia uma ausência de pessoal para este fim. Ao longo destes anos a UnB vinha formando um número muito pequeno de professores que fazem parte do quadro da Fundação Educacional do DF e/ou da rede particular de ensino e nem mesmo a ampliação das vagas para os cursos diurnos das Licenciaturas chegou a alterar este quadro. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1993, p. 17).

Nesse primeiro vestibular, no primeiro semestre de 1993, foram oferecidas vinte vagas por curso, o que permitiu que, no primeiro ano de formatura, após quatro anos de duração do curso e mesmo com 50% de evasão, fossem formados mais licenciados em cada curso do que o total de formados nos trinta anos anteriores, isto é, desde a criação da UnB.

Em 15 de maio de 1993, o jornal O Estado de São Paulo publicava matéria com o seguinte título: "País pode ficar sem professores de física e química". De acordo com a reportagem, "o Brasil poderá ficar sem professores de física e de química até o final da década. Na Universidade de São Paulo (USP), em 1992, apenas 33 estudantes concluíram cursos de licenciatura nessas disciplinas. O número equivale a 7,5% do total de vagas (440) oferecido pela universidade". Na mesma reportagem, considera-se que a falta de conhecimento nessas disciplinas compromete o desenvolvimento nacional, portanto, resolver a falta de professores é uma questão estratégica para o País.

Em 28 de julho de 1999, o Jornal do Brasil, estampava a manchete: "Universitários nas escolas". A reportagem dizia: "Os alunos dos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática de todas as universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro serão os mais novos professores da rede estadual de ensino".

Poderíamos continuar com exemplos de reportagens em todos os estados e ao longo de todos esses anos, principalmente no início de cada ano letivo. Tornar-se-ia repetitivo e não traria nenhuma informação a mais. Pois é justamente a falta de novas informações que faz com que essas manchetes deixem de ser veiculadas continuamente. Não há notícia nova nessa temática, o que significa que não são apresentadas soluções a curto, médio ou longo prazo. Passamos anos e anos na mesma situação. Passaram-se diversos governos, muitos ministros da educação e chegamos ao estágio atual, no qual continuam faltando professores de física, química, biologia e matemática.

No segundo semestre de 2003, o professor Marcelino Pinto Rezende, diretor do Inep, por sugestão do então secretário de Ensino Médio e Tecnológico do MEC, apresentou uma simulação do número de professores necessários para atender ao número de matrículas existentes nas diversas disciplinas. Mudanças administrativas e nova reestruturação do MEC interromperam o trabalho.

Em 2006, o Inep, atendendo a uma solicitação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), atualizou o trabalho de 2003, publicado como texto para discussão, em dezembro de 2006. Além da atualização, o Inep incluiu o resultado do Censo do Magistério de 2003 (divulgado em 2006), embora com algumas restrições ao caráter censitário. Esse trabalho é muito interessante porque mostra, ainda, o número de professores formados nos últimos quinze anos, apresentando defasagem enorme entre a demanda e o número de formados.

Em julho de 2007, foi divulgado o trabalho da CEB/CNE (BRASIL, 2007a), baseado no texto do Inep, o qual teve repercussão nacional. A repercussão não se deu em função dos números apresentados, há muito conhecidos da mídia, mas pelo fato de ter sido o CNE o autor da divulgação.

A reação do MEC foi muito dura para com a Comissão da CEB, que coordenou o trabalho, alegando desconhecer os números e elaborando um documento, onde mostrava que, do ponto de vista quantitativo, o número de professores atuando na educação básica e, especificamente, no ensino médio, é superior ao número necessário. De forma tímida, reconhecia dificuldades em química e física. Posteriormente, o discurso do MEC foi mudando, até reconhecer a dificuldade enorme de suprir a demanda com professores habilitados, em várias disciplinas, além das específicas de exatas.

Em 2007, após o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e como forma de responder às críticas de que não era um Plano mas, sim, um conjunto de ações, muitas delas em implementação, o MEC divulgou documento, defendendo sua consistência, do qual extraímos as seguintes informações:

> Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional

> constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB- e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID). [...]. (BRASIL, 2007b).

O discurso do MEC foi mudando, à procura de soluções para o atendimento dessas demandas: "A UAB e o Pibid, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores [...]". (BRASIL, 2007b).

Em outubro de 2008, foi divulgada e colocada em debate público a minuta de decreto presidencial que cria o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais de Magistério (BRASIL, 2008), trazendo a esperança de que, se tudo funcionar conforme ela prescreve, o problema da quantidade e da qualidade poderá ser resolvido.

O modelo para a simulação da escassez

Em agosto de 2006, o conselheiro Antonio Mozart Ramos, da CEB/CNE, apresentou (e foi aprovada pelo plenário da CEB) a Indicação CNE/CEB N.1/2006 (Brasil, 2007a), com o objetivo de criar uma comissão de conselheiros para estudar medidas, visando superar o déficit docente no ensino médio, especificamente nas disciplinas de física, química, matemática e biologia. A comissão foi composta pelos professores Antonio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos (relator) e Murílio de Avellar Hingel. Um de seus primeiros atos foi a solicitação ao presidente do Inep que indicasse pessoas para colaborar na realização do trabalho proposto pela CEB. Posteriormente, a definição do trabalho se deu em encontro entre a comissão da CEB e o coordenador dos profissionais do Inep então indicados.

A simulação foi feita, construindo, de forma hipotética, uma grade curricular para a segunda etapa do ensino fundamental e outra para o ensino médio, ambas muito semelhantes às que existem em qualquer um dos nossos estados. De acordo com Brasil (2007b):

> nessa grade hipotética foi considerado, por exemplo, que uma turma com 20 horas de aula semanais, 20% do tempo seria utilizado para a disciplina Língua Portuguesa. Assim, uma turma de 20 horas semanais teria uma carga horária diária de quatro horas em sala de aula, o que é compatível com o que foi averiguado no Censo Escolar de 2005, em torno de 4,5 horas. Considerando que na computação do Censo encontra-se embutido o tempo do intervalo, o valor de quatro horas em sala de aula/dia é bastante razoável.
>
> Outra questão considerada no trabalho do INEP foi o número médio de alunos por turma, também com base no Censo Escolar de 2005, ficando o segun-

do ciclo do Ensino Fundamental com 36,7 alunos por turma e o Ensino Médio com 31,4 alunos por turma. Nesse cálculo, as matrículas no segundo Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram 15.069.056 e 9.031.302, respectivamente. O número de turmas para cada uma dessas duas etapas foi obtido pelo quociente [matrículas/Nº médio de alunos por turma]; o que produziu, respectivamente, 479.906 para o segundo Ciclo do Ensino Fundamental [EF] e 246.085 para o Ensino Médio [EM].

Finalmente, o estudo fez uma estimativa do número de professores necessários em cada disciplina, de forma a atender a quantidade de turmas existentes e considerando uma jornada semanal de 20 horas em sala de aula, independentemente da disciplina que ministram. (BRASIL, 2007b).

Os resultados são apresentados nas tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1 – Carga horária (C.H.) hipotética semanal e demanda estimada de profºs por disciplina no EM [apresenta 246.085 turmas (t)]

Disciplina	Horas/Semana	Percentual (p)	Professores por Disciplina (pxt)
Língua Portuguesa	4	20,0%	49.217
Matemática	3	15,0%	36.913
Biologia	2	10,0%	24.608
Física	2	10,0%	24.608
Química	2	10,0%	24.608
Língua Estrangeira	1	5,0%	12.305
Educação Física	1	5,0%	12.305
Educação Artística	1	5,0%	12.305
História	2	10,0%	24.608
Geografia	2	10,0%	24.608
Total	**20**	**100,0%**	**246.085**

Fonte: Texto para Discussão (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006)

Tabela 2 – C.H. hipotética semanal e demanda estimada de profºs por disciplina no 2º Ciclo do EF [apresenta 479.906 turmas (t)]

Disciplina	Horas/Semana	Percentual (p)	Professores por Disciplina (pxt)
Língua Portuguesa	4	20,0%	95.981
Matemática	3	15,0%	71.986
Ciências	4	20,0%	95.981
Língua Estrangeira	2	10,0%	47.991
Educação Física	2	10,0%	47.991
Educação Artística	1	5,0%	23.996
História	2	10,0%	47.991
Geografia	2	10,0%	47.991
Total	**20**	**100,0%**	**479.906**

Fonte: Texto para Discussão (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006)

Um aspecto importante que deve ser considerado nas tabelas é que os números obtidos representam, conforme o Inep chama atenção, postos de trabalho para os professores, o que significa que um único professor pode exercer suas funções em mais de um turno e, mesmo, em mais de uma escola. Os números mostram que, para enfrentar a demanda hipotética no ensino médio, será preciso cobrir 246.085 postos de trabalho, enquanto que no 2º ciclo do ensino fundamental este número será de 479.906. Agora, para saber qual é a capacidade de "cobertura" do País, o Inep recorre ao Censo do Ensino Superior, obtendo o número de concluintes nos cursos de licenciatura para atuarem em todas as disciplinas consideradas nessa grade hipotética, mas bastante próxima da real. Os números de concluintes são mostrados na Tabela 3.

Tabela 3 – Concluintes por Cursos de Licenciatura entre 1990 e 2005

Curso de Licenciatura	Total de Concluintes entre 1990-2005
Língua Portuguesa	177.845
Matemática	103.225
Biologia	95.856
Física	13.504
Química	23.925
Educação Artística	43.629
Educação Física	130.801
Língua Inglesa	112.112
Língua Espanhola	17.385
Língua Francesa	4.386
História	120.488
Geografia	88.549

Fonte: Texto para Discussão (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006)

Comparando os dados de demanda apresentados nas tabelas 1 e 2 com aqueles de concluintes apresentados na tabela acima, o Inep chegou à seguinte conclusão: (a) percebe-se um baixo percentual de professores com formação inicial na disciplina que leciona; entretanto, ele chama a atenção para o fato de que isso não quer dizer que o professor não seja habilitado, desde que ele tenha feito alguma qualificação fora da formação inicial através de um processo de formação continuada. (b) Apenas em língua portuguesa, biologia e educação física, há mais de 50% dos docentes em atuação com licenciatura na disciplina ministrada. A situação mais preocupante é na disciplina de física, em que este percentual chega apenas a 9%! A disciplina de química não fica muito atrás, com 13%. Os percentuais são mostrados na Tabela 4.

Tabela 4 – Percentual de docentes com formação específica por disciplina

Disciplina	% de Docentes com Formação Específica
Língua Portuguesa	56%
Matemática	27%
Biologia	57%
Física	9%
Química	13%
Língua Estrangeira	29%
Educação Física	50%
Educação Artística	20%
História	31%
Geografia	26%

Fonte: Texto para Discussão (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006)

Das propostas apresentadas no documento da CEB, várias já foram implementadas, como é o caso de "bolsas de incentivo à docência", hoje denominado de Pibid, e a "instituição de programas de incentivo às licenciaturas", como é o caso do programa da expansão das universidades públicas, dos centros federais de educação tecnológica e da criação das instituições federais de educação tecnológica, nos quais são estabelecidos critérios condicionantes, como a criação de licenciaturas em áreas específicas e as licenciaturas noturnas nas áreas de maior necessidade.

Sistema Nacional Público

A Capes, após sua reestruturação em 2006, apresenta mudanças que poderão se tornar realidade mas, desde já, a maior e mais importante é a de ter assumido a responsabilidade com a formação dos docentes, tanto a inicial quanto a continuada.

O principal questionamento a ser feito está na educação continuada. Nesse sentido, o artigo 8° da minuta de Decreto (BRASIL, 2008) restringe a formação continuada ao oferecimento de cursos por parte das instituições públicas de educação superior. A formação continuada pode se dar mediante a oferta de cursos, mas não pode ser a única via. A escola, já que ela deve ser o *lócus* (inciso seis do artigo segundo) não só da formação inicial, mas também da formação continuada, pode considerar, no seu projeto político pedagógico, formas alternativas aos cursos, como por exemplo a participação de seus professores estagiando em laboratórios de instituições de pesquisa, públicas ou privadas, ou, então, integrando-se a grupos de pesquisa em instituições de educação superior ou desenvolvendo pesquisas em parceria com institutos de pesquisa. Há outras alternativas para a formação continuada e que não são somente

os cursos. A publicação de artigos, relatando experiências individuais e coletivas, a apresentação dessas experiências em congressos - tudo isso deve ser considerado como formação continuada.

Em defesa da escola, não do indivíduo, como *lócus* para a educação continuada, citamos Gutiérrez Rodríguez (2005, p. 14):

> A formação permanente, entendida como direito e dever dos professores, tem de ser necessariamente um meio para a melhoria do trabalho docente e, portanto da qualidade da educação. As necessidades educacionais dos alunos devem determinar quais conhecimentos e quais habilidades são requeridas dos docentes para responder a elas. São essas as necessidades que têm de condicionar e dar sentido à sua formação permanente. O modelo formativo baseado em atividades, geralmente cursos, em que o professor recebe uma série de conhecimentos mais ou menos próximos à sua realidade como docente, tem demonstrado absoluta falta de eficácia. É preciso defender a ideia de que a unidade de formação deve ser a escola. Não se trata de uma mudança na situação física da formação, mas uma mudança em sua metodologia, em seus objetivos e em seus protagonistas. A escola não é só um lugar onde os professores ensinam, mas também um lugar onde eles aprendem, já que o processo de ensino deve ser entendido como um processo de investigação dos professores, que é em si mesmo formativo e que os agentes externos devem favorecer. A formação centrada na escola, como aconteceu em outros países onde foi aplicada anteriormente, demonstrou sua eficácia e seu enorme potencial para gerar mudanças dirigidas a uma melhoria da qualidade do ensino, mas sua generalização exige recursos materiais e humanos.

A escola é o lugar onde os professores podem debater e refletir a respeito do trabalho que realizam, do conhecimento que adquirem, ou de como esse conhecimento pode ser utilizado em benefício da melhoria do aprendizado dos alunos. Nesse sentido, assim se expressa Marti Teixidó (2004, p. 19):

> A dinâmica da formação em cursos curtos e de leitura de artigos de divulgação tem sido ampla e importante, mas é necessário que existam profissionais que elaborem com maior profundidade e que proponham novas iniciativas pedagógicas a partir da reflexão própria e em equipe. A circulação de muita informação, o acesso à informação disponível, via internet, torna, com mais frequência do que seria desejável, a opção pela preferência da procura de informação do que pela construção de conhecimento. Nunca poderemos dispor de toda a informação e, por esta razão, está na hora de aprender a decidir e a elaborar com a informação necessária e suficiente, e mais nada. Ou será que não percebemos que todos copiam de todos e são muito poucos os que pensam contribuindo com novas iniciativa?

É claro que se o professor não tem interesse no seu aperfeiçoamento ou se a escola não se esforça para elaborar um plano de formação continuada para os seus professores, nada do que se falou até agora funcionará, no sentido de resultar na melhoria da qualidade da educação mediante a formação continuada. O mais relevante no processo da formação permanente de professores - e que o Sistema não menciona - é

conhecer os resultados das mudanças na sala de aula. É saber se houve alguma alteração na prática cotidiana do professor e se ela teve consequências no aprendizado dos alunos. Se a resposta for positiva, podemos dizer que a formação permanente teve sucesso. Não se pode confundir a avaliação do professor no curso com a avaliação da formação continuada. No meu entender, a avaliação da formação continuada deve tomar como referência o resultado dos alunos em sala de aula. Se houve uma melhora desses resultados pode ser que a formação continuada seja a causa.

Para serem consideradas como formação continuada, as diversas alternativas citadas precisam ser bem definidas mediante critérios e parâmetros, a serem incluídos em diretrizes gerais estabelecidas pela Capes e homologadas pelo CNE.

Um ponto importante é a garantia de que todas essas modalidades de experiência sejam consideradas para a progressão na carreira do professor. De nada adianta regulamentar a educação continuada se na carreira do magistério, do município ou estado, ela não for considerada.

Finalizando, farei um comentário em relação à minuta de Decreto. Ele deve incluir, na parte final, uma fase de transição, onde conste a meta para os fóruns estaduais que estão sendo criados. A meta é: **a partir do próximo ano letivo e até conseguir um equilíbrio entre a demanda e a oferta de professores, todas as salas de aula das escolas públicas terão que ter professores, especialmente para aquelas disciplinas onde há maior dificuldade de consegui-los.** Os fóruns saberão optar pelas alternativas existentes, sem excluir as instituições privadas, sejam de educação superior ou básica. Pessoalmente, acho imprescindível que o Ministério Público participe da composição desses fóruns, pois dariam uma boa ajuda na hora de definir alternativas. Os recursos para essas ações devem provir do sistema nacional.

Esta ação transitória é uma das propostas apresentadas pelo relatório da CEB para a falta de professores (BRASIL, 2007a). Outras propostas, que constam do relatório, são a isenção fiscal para professores de áreas específicas, para adiarem a aposentadoria, e a criação de outros incentivos ou isenções para os aposentados que retornem à sala de aula.

A título de curiosidade e para reforçar a ideia das isenções, em fevereiro de 2000, o Congresso dos Estados Unidos estava discutindo formas de incentivo a professores aposentados de educação básica de física e matemática, para que voltassem a dar aula, pois em quatro estados, dentre eles o de Nova Iorque, faltavam professores.

Essas propostas emergenciais são necessárias, porque todo ano cometemos um dos maiores crimes contra as nossas crianças: o de impedir que elas adquiram um conhecimento que, por direito constitucional, estados, DF, municípios e União são obrigados a disponibilizar. Portanto, oferecer apenas igualdade de oportunidades, como o acesso à escola, revela-se um princípio liberal que não atende a plenitude dessas demandas.

Conclusões

Os avanços na qualidade da educação básica andam muito lentamente, mas temos que considerar que um sistema nacional público de formação, ainda a ser instituído, pode ser um salto qualitativo muito grande. É necessário, no entanto, fazer mudanças que o tornem mais eficiente. São duas as conclusões deste artigo:

1) É necessário que o sistema apresente soluções emergenciais para a grave falta de professores em áreas específicas, tais como física, química, matemática e biologia.

2) A formação continuada não pode ficar restrita a cursos oferecidos por instituições de educação superior, mesmo que sejam instituições públicas, e o seu objetivo deve ser a melhoria do aprendizado do aluno.

Recebido e aprovado em outubro de 2008.

Referências

BAPTISTELLA, R. L. País pode ficar sem professores de física e química. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 jun. 1993.

LUA, D. Universitários nas escolas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 28 jul. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no ensino médio** : propostas estruturais e emergenciais. Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação** : razões, princípios e programas. Brasília : MEC, 2007b.

_____. **Minuta de Decreto, out. 2008**. Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto_102008x.pdf>. Acesso em: out. 2008.

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, José Antonio. La formación permanente. **Organización y Gestión Educativa**, Madrid, v. 13, n. 3, p. 13-15, may/jun. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Professores atuando em disciplinas específicas e a adequação de sua formação inicial para o exercício do magistério**. Brasília: INEP, MEC, 2006. (Série Documental. Texto para discussão).

TEIXIDÓ I PLANAS, Marti. Planificación de la educación. **Organización y Gestión Educativa**, Madrid, v. 12, n. 5, p. 16-19, sep./oct. 2004.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Ongoing training in specific areas
The Proposal of the National Public System

ABSTRACT: This paper presents a brief history, showing that the lack of teachers in specific areas is not a recent problem. It presents the simulation, developed by Inep [joined entity to the Education Ministry], which highlights the need for teachers and confronts it with the number of trained teachers who are teaching, according to the *Censo do Magistério* [Census of the teaching class], published in 2006. Next, it reviews the protocol of the *Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério* [Public National System of Teaching Professionals' Training] in order to make emergency suggestions for the lack of teachers and changes to ongoing training.

Keywords: Training. Teachers. Specific areas. Ongoing training. System.

La formation continue et dans des domaines spécifiques
La proposition du Système National Public

RÉSUMÉ: Ce travail présente une brève histoire en montrant que le manque des professeurs dans des domaines spécifiques n'est pas un problème récent. Il présente la simulation, développée par l'Inep [entité attachée au Ministère de l´Éducation], qui souligne la nécessité d'enseignants et la compare au nombre d'enseignants habilités qui sont en classe, selon le *Censo do Magistério* [Le Recensement du Professorat], publié en 2006. Ensuite, il analyse la minute du *Decreto do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério* [Le Décret du Système National Public de Formation des Professionnelles du Professorat] afin de faire des suggestions d'urgence pour le manque d'enseignants et les changements à faire dans la formation continue.

Mots-clés: Formation. Enseignants. Spécifiques. Continue. Système.

Formación continuada y en áreas específicas
La propuesta del Sistema Nacional Público

RESUMEN: Este trabajo presenta un breve histórico, que demuestra que la falta de profesores en áreas específicas no es un problema reciente. Presenta la simulación, desarrollada por el Inep [entidad vinculada al Ministerio de Educación], que evidencia la necesidad de los profesores y la compara al número de maestros capacitados y actualmente en ejercicio, de acuerdo con el *Censo do Magistério* [Censo del Magisterio], publicado en 2006. Luego, analiza el proyecto del *Decreto do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério* [Decreto del Sistema Nacional de Educación Pública de la Enseñanza Profesional],con el fin de presentar sugerencias de emergencia por la falta de profesores y los cambios a la formación continuada.

Palabras clave: Formación. Profesores. Específicos. Continuada. Sistema.

Formação de professores para EJA
Uma perspectiva de mudança

Maria Margarida Machado*

RESUMO: O presente artigo apresenta o contexto atual da educação de jovens e adultos (EJA), no que concerne à formação de professores. Toma como referência a reconceituação da EJA na última década, em especial a partir da Lei 9394/96, que busca superar o seu caráter de suplência e reafirmá-la como direito e modalidade da educação básica. Partindo do novo conceito, discute os limites ainda existentes no campo da formação inicial e continuada de professores para a EJA. Finaliza, apresentando movimentos importantes, de parte do Estado e da sociedade civil, que na atualidade buscam contribuir para o avanço da formação de professores para EJA como um componente de política pública.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Política pública. EJA.

Reconfigurando um conceito

Tratar da formação de professores para a educação de jovens e adultos (EJA) implica, primeiramente, informar o leitor sobre o que chamamos, hoje, educação de jovens e adultos, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas nos últimos doze anos, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Até a aprovação dessa lei, quando queríamos nos referir ao atendimento educacional oferecido a jovens e adultos em defasagem idade/série, logo alguém se referia ao ensino supletivo[1], quando não se lembrava do Mobral[2].

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail*: <mmm2404@gmail.com>.

De fato, essas duas experiências educacionais marcaram profundamente o atendimento educacional a jovens e adultos, principalmente no que se refere aos seus aspectos negativos. A Lei 5379, de 1967, que criou o Mobral, e a Lei 5692, de 1971, que oficializou o ensino supletivo, ambas do período da ditadura militar, tiveram forte influência na educação para jovens e adultos, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada de escolarização.

Há, portanto, no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de "um curso rápido e fácil" para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo - ou estão nos cursos noturnos - são sujeitos com "conhecimentos menores".

Faz-se necessário destacar que se trata de meia-verdade. Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o "tempo perdido", inclusive pelas pressões do mercado de trabalho. Todavia, isso não justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade - e não pautar-se pelas exigências de mercado. Da mesma forma, a concepção de que esses alunos são desinteressados, preguiçosos e estão ali apenas para obter certificado, não faz justiça aos inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que retornam, após anos de dificuldades de conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano. Portanto, quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos.

Diante dessa realidade, o que muda para a EJA com a Lei 9394/96? Na verdade, as mudanças não advêm apenas da lei; elas fazem parte de todo um contexto histórico de muita luta em defesa da educação como direito, que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996. Da Constituição Federal de 1988, cabe destacar o Artigo 208, que estabelece:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
>
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
>
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
>
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
>
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
>
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
>
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
>
> § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

A referência à obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todas as idades, à progressiva universalização do ensino médio e ao ensino noturno adequado às condições do educando são pautas para o campo da EJA no Fórum em Defesa da Escola Pública, que se articula no processo de elaboração da nova LDB, na tentativa de superar as marcas negativas advindas dos baixos resultados do Mobral e do ensino supletivo. Essa perspectiva vai se intensificando, com a elaboração de uma proposta de educação de jovens e adultos trabalhadores, que aparece já no Projeto de LDB aprovado na Câmara dos Deputados, em 1993, infelizmente alterado: o que foi aprovado pelo Senado ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, a Lei 9394/96. De todo esse caminho percorrido, o que efetivamente restou à EJA foi o seu reconhecimento como modalidade do ensino fundamental e médio, portanto, direito de todos, independentemente da idade.

Engana-se quem pensa que estamos falando apenas da troca de um nome, ou seja, de ensino supletivo para educação de jovens e adultos. Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida. É na perspectiva dessa mudança de paradigma que abordaremos a formação dos professores que atuam

na EJA. Se o que vivenciamos nos últimos doze anos fosse apenas uma alteração superficial no campo da educação, talvez não fizesse sentido tocar no assunto. Todavia, pela convicção de que há em curso mudanças importantes, embora não tão rápidas quanto desejaríamos, justifica-se um olhar mais atento sobre o outro sujeito dessa modalidade de ensino, o professor, e como ele tem sido preparado.

Formação: a difícil travessia

A perspectiva de reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos, repõe na cena educacional uma questão antiga: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores. Nesse artigo, vamos nos ater ao público específico da EJA, mas, seguramente, boa parte das questões aqui levantadas serviria para reflexões sobre a formação dos professores da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e até mesmo da educação superior. O cerne da questão é: quem são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem? Quem são os alunos e professores da EJA? Como os professores são preparados para atuar nessa modalidade?

A formação de professores no Brasil, historicamente, tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o *lócus* da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação. O resultado das reformas da ditadura militar foi a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau. Esse modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos.

A exceção à regra de não formação específica para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Resulta desse rico debate a compreensão, assumida principalmente pelas instituições públicas de educação superior, de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação em diversos campos, como diretor, coordenador, supervisor, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir dessa compreensão, alguns cursos de pedagogia, pelo País, passam a ter ênfases específicas em sua habilitação. Dessa experiência resultam os cursos de pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA.

Segundo Soares (2008, p. 65):

> Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País.

Pode parecer um quantitativo modesto de cursos, mas já sinalizava para a necessidade de se introduzir as discussões do campo da EJA nas licenciaturas. O que vai ocorrer com as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, aprovadas em 2006, é um reforço na perspectiva do pedagogo como o profissional para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País. Os cursos de disciplinas específicas - como história, que é o meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 - não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino.

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar

de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo "gavetas" isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares?

Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. A realidade de funções docentes em EJA, pelos dados do Censo Escolar de 2006, confirmam isso:

Tabela 1 – Funções docentes na EJA por nível de formação e atuação - Etapa 2006/2008

Formação / Atuação*	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Total
1ª a 4ª	1.742	42.287	23.975	68.004
5ª a 8ª	192	21.859	102.467	124.518
Ensino Médio	2	3.198	81.823	85.023
Total	**1.936 (0,7%)**	**67.344 (24,3%)**	**208.265 (75%)**	**277.545 (100%)**

Fonte: MEC/ INEP, 2006.

* O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade e em mais de um estabelecimento.

* O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

Os dados do Inep apontam dois grandes desafios: cuidar da formação inicial dos 25% de professores da EJA e da formação continuada dos 75% já graduados; mas, além disso, ampliar as funções docentes na EJA, pois, do total de 2.143.430 funções docentes da educação básica, as funções docentes na EJA representam apenas 13%. Há, sem dúvida, muitos jovens e adultos que não estão nas classes de EJA nem em lugar nenhum da escola. Isso, por si só, sinaliza a necessidade de mais professores serem contratados.

O que há de novo na formação

O esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar **dois movimentos importantes** nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo,

com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

É fundamental que os professores de EJA conheçam esses dois movimentos. O **primeiro**, que resultou nas diretrizes curriculares para EJA, teve início por demanda de vários conselhos estaduais de educação, que consultavam o CNE sobre a forma correta de interpretar os Art. 37 e 38 da LDB (BRASIL, 1996), que tratam da educação de jovens e adultos. À solicitação, o Conselho decidiu estabelecer consulta pública através de audiências para ouvir pesquisadores, responsáveis pelos sistemas públicos de ensino, organizações da sociedade civil, que atuavam em EJA, para elaborar diretrizes a partir do debate. Esse processo foi coordenado pelo conselheiro e prof. Carlos Roberto Jamil Cury, que elaborou o Parecer e a Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para EJA[3]. Trata-se de um documento importante, que deve ser lido por todos os professores de EJA, para que possam compreender o que é essa modalidade de ensino.

Dos aspectos relevantes que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca está a necessidade da formação de professores para EJA:

> Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000a, p. 56).

A preocupação em caracterizar a prática do professor de EJA como ação dialógica repõe uma reflexão já antiga em nosso campo, trazida pelo educador Paulo Freire, nas diversas obras por ele publicadas desde a década de 1960[4]. Os diversos movimentos populares de educação e cultura da década de 1960 e o trabalho de Paulo Freire traziam, em seus princípios, a concepção de educação emancipatória e a perspectiva do educador como agente político na sociedade, o que é retomado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

O Parecer ainda acrescenta a importante ligação entre a EJA e o ensino noturno, por ambos atenderem o público jovem e adulto trabalhador:

> O art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a oferta de educação escolar regular

> para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.
>
> Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000a, p. 58).

Feitas essas considerações, por fim, o Parecer reafirma a importância de as instituições formadoras (universidades e sistemas de ensino) atuarem de forma consequente na formação em EJA.

> Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. (Ibid, p. 58)

O Parecer é um instrumento que orienta a lei, no caso a Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Daí a importância de nós, educadores, compreendermos a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica. Certamente, não é difícil encontrar, depois de oito anos dessa resolução, muitos professores de EJA e muitos formadores de professores que ainda não sabem e não vêem, na prática, acontecer o que está previsto nesta resolução:

> Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:
>
> I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
>
> II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextuadas;
>
> III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
>
> IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens

apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000b).

O fato de nosso País ter ótimas leis, que acabam se circunscrevendo em letra morta, não pode significar um processo de acomodação frente ao que está instituído. Muito do arcabouço legal, produzido pós-ditadura militar, foi fruto de muita luta política e muita organização de coletivos, que investiram na reconstrução democrática. Todavia, a democracia legal, os direitos civis e políticos reconquistados não resultaram em mudança imediata da realidade da população. Isso exige de todos atitude de permanente organização em busca dessa mudança. É na democracia formal, que precisa se constituir em democracia de fato, que se situa o segundo movimento, no contexto de mudança na realidade da formação de professores de EJA.

O **segundo movimento** é liderado pelo que chamamos de sociedade civil, para diferenciá-lo da ação dos órgãos de Estado, ou seja, de representantes dos sistemas públicos de ensino diretamente designados pelo Governo Federal, estaduais ou municipais, embora algumas ações contem com a participação do poder público. A marca inicial do movimento social pode ser identificada na criação dos fóruns de EJA desde 1996, quando se realizaram diversos encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o campo da EJA e produzir o documento nacional, que seria apresentado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha.

Esse movimento, de 1996 até os dias atuais, promoveu a mobilização dos diversos estados da Federação, sendo que os fóruns, hoje, estão presentes em todos eles e no Distrito Federal, constituindo-se, em alguns estados, por uma organização descentralizada em vários fóruns regionais. São instâncias de mobilização e debate em torno da política pública de educação para jovens e adultos. Sua composição é plural, agregando, em cada estado e nos regionais, representantes de vários segmentos, que atuam direta ou indiretamente na EJA: universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos municipais e estaduais de educação, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, educandos e educadores. A forma de articulação no estado e nos regionais depende da dinâmica de cada fórum, como pode-se aferir no sítio www.forumeja.org.br.

O que há de relevante nesse movimento pela formação de professores é que se trata de uma das reivindicações mais antigas dos fóruns, conforme se constata nos relatórios produzidos nos encontros anuais - o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), que vem ocorrendo de forma sistemática desde 1999. Dos relatórios dos Eneja, vale destacar o último, para demonstrar as preocupações e proposições já presentes em 1999 e que permanecem, até hoje:

> Quanto à formação de educadores:
>
> • A criação de uma rede de formação e pesquisa deverá ser concebida com a contribuição do segmento universidades dos Fóruns de EJA, coordenação da Anped e segmento de educadores populares e professores da rede pública;
>
> • Garantir investimentos da esfera pública, em formação inicial e continuada específica para EJA;
>
> • O educador de EJA deve ser reconhecido como pesquisador de sua práxis pedagógica, sendo este o princípio orientador da formação na graduação e pós-graduação;
>
> • Garantir o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura;
>
> • Que o governo federal crie mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parcerias entre as redes públicas e as instituições de educação superior, promovendo cursos de licenciatura para educadores da EJA e educadores populares. (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2007).

Além das contribuições dos relatórios dos Eneja, outro aspecto relevante para a formação de professores desencadeado pelos fóruns foi a solicitação da plenária final do V Eneja ao Ministério da Educação, para que apoiasse a iniciativa de organização de um seminário de formação de educadores de jovens e adultos, em 2006, o que efetivamente se concretizou em maio daquele ano, em Belo Horizonte-MG. A mesma experiência teve continuidade em 2007, com a realização do II Seminário, em Goiânia-GO.[5]

Ainda do segundo movimento da sociedade civil organizada em defesa da EJA, é necessário destacar a importância do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT 18), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), consolidado em 1999. A Anped é uma organização da sociedade civil, criada em 1976, que congrega pesquisadores na busca do desenvolvimento e da consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. São vários GT, que anualmente se reúnem para debater pesquisas em diferentes campos da educação. Nesse período de existência do GT 18, já foram apresentadas cerca de 118 pesquisas, sendo 18 especificamente sobre a formação de professores.[6]

Mas o que representam essas pesquisas para o professor que está em sala de aula, enfrentando praticamente sozinho as dificuldades do despreparo para atuar em EJA? Pode representar muito. Parte significativa dessas pesquisas foi feita por professores que estavam em sala de aula de EJA ou já passaram por lá, o que aproxima o pesquisador da realidade pesquisada e contribui para que esta seja problematizada. Por outro lado, a pesquisa sobre a formação de professores para EJA que exerce o

papel de denúncia, revelando as fragilidades nas poucas estratégias de formação ou a ausência de formação, ainda revela experiências importantes na formação de professores e contribui para colocar a preocupação com a modalidade de EJA na pauta das reivindicações nacionais.

Outro aspecto importante que resulta da presença da EJA na Anped é o fortalecimento de núcleos e grupos de pesquisa, nas diferentes universidades do País, com o aumento significativo de dissertações e teses defendidas sobre essa modalidade, o que pode auxiliar na formação dos próprios professores universitários, que, em sua maioria, também não possuem elementos suficientes para formar os professores que atuarão na educação básica com jovens e adultos. Uma pesquisa sobre as dissertações e teses defendidas sobre EJA, encomendada pelo Inep, localizou 226 trabalhos, entre 1986 e 1998. Desses, 32 se referiam especificamente aos professores da EJA. Quanto à formação, pode-se citar:

> Analisando os objetivos expressos nos trabalhos sobre formação de professores podem ser identificadas duas tendências, uma primeira que busca apresentar experiências específicas de formação de professores, dando ênfase à participação dos professores, sua percepção dos objetivos da atuação em EJA (TELLES, 1998), a relação da formação com o fracasso escolar (MENIN, 1994), a formação em serviço (CHRISTOV, 1992; PRADA, 1995; SOUZA, 1995; TOLEDO, 1998). Uma segunda tendência busca apontar caminhos para uma boa formação de professores que atuam em EJA: superar a separação entre a teoria e a prática (PICONEZ, 1995); combinar docência com pesquisa (PICONEZ, 1995); identificar no adulto-educando suas características bio-psico-sociais (GIUBILEI, 1993), considerando serem estas subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequado a sua natureza (CALVO HERNANDEZ, 1991; LOUREIRO, 1996; OLIVEIRA, 1994). (MACHADO, 2000, p. 4).

Não há nova pesquisa que atualize os dados de 1999 aos dias atuais. Mas podemos verificar que o número de dissertações e teses vem aumentando, ao observar que foram submetidos para avaliação na Anped, nesse mesmo período, cerca de 222 textos, originários, em sua maioria, de dissertações e teses[7].

Considerações finais

Ao longo do texto, ao contextualizar a EJA no Brasil, sinalizamos para a importância dos movimentos em prol da sua afirmação como modalidade educativa e como direito social, enfocando, sobretudo, o campo da formação. Destacamos a importância dos fóruns e do GT 18 da Anped enquanto espaços de discussão, de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam em EJA.

Hoje, portanto, há espaços efetivos de articulação entre professores, pesquisadores e gestores, cabendo a cada um desses profissionais conhecê-los e ocupá-los, a fim de contribuir com a discussão e proposição de novos rumos para a política da EJA, visando à sua consolidação no País.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 O ensino supletivo foi regulamentado nacionalmente pela Lei 5692/71, no seu Capítulo IV. Prevaleceu enquanto referência da oferta de escolarização a jovens e adultos, até a aprovação da Lei 9394/96, quando a EJA passa a ser considerada modalidade do ensino fundamental e médio.

2 O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi instituído legalmente em 1967, mas só teve o início efetivo em classes de alfabetização a partir de 1970, firmando convênios, principalmente com estados e municípios. Sua principal meta, a erradicação do analfabetismo em 10 anos, não se cumpriu e foi extinto em 1985.

3 Para conhecer o Parecer e a Resolução que tratam das Diretrizes Curriculares para EJA, acesse o sítio <www.mec.gov.br/cne>.

4 Boa parte das obras do autor encontra-se em domínio público, pela internet, como se pode verificar no Acervo da Biblioteca Central da UFPB - Biblioteca Digital Paulo Freire.

5 Para conhecer as principais discussões que ocorreram nesses seminários, indicamos os livros que estão em domínio público no sítio <www.forumeja.org.br>.

6 Essas pesquisas encontram-se no sítio do GT18, disponíveis em <www.forumeja.org.br/gt18>.

7 Como o espaço de apresentação de trabalhos na reunião anual é muito restrito (cerca de 10 a 12 trabalhos), é preciso reconhecer que muitos pesquisadores que concluíram mestrado e doutorado, nos últimos dez anos, não enviaram trabalhos para avaliação. Pesquisa no Banco de Teses da Capes sobre educação de jovens e adultos no período de 1999 a 2007 revela cerca de 740 dissertações e teses defendidas.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.cne.gov.br>. Acesso em: 26 out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000b.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.cne.gov.br>. Acesso em: 28 out. 2008.

_____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Prove sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: out. 2008.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: out. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2008.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 out. 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENEJA), 9., 2007, Faxinal do Céu/PR. **Relatório-síntese.** Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>. Acesso em: 25 out. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2006.** Brasília: o Instituto, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo>. Acesso em: 28 out. 2008.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA : uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/gt18>. Acesso em: 24 out. 2008.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

Teachers' training for EJA
A prospect of change

ABSTRACT: This article presents the current context of education for young people and adults (EJA), concerning teacher training. It takes for reference the reconceptualization of EJA in the last decade, particularly since the institution of the Law 9394/96, which seeks to overcome its character of substitution and reaffirm it as a right and modality of basic education. With the new concept as a starting point, it discusses the limits that still exist in the field of initial and continuous training of teachers for EJA. It finishes presenting important movements from the State and civil society, which nowadays seek to contribute to the advancement of teacher training for EJA as a component of public policy.

Keywords: Education for young people and adults. Teacher training. Public policy.

La formation des professeurs pour l'EJA
Une perspective de changement

RÉSUMÉ: L'article présente le contexte actuel de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA) en ce qui concerne la formation des professeurs. Il prend comme référence la réévaluation de l'EJA dans la dernière décennie, en particulier à partir de la Loi 9394/96 qui vise à surmonter son caractère de suppléance et à réaffirmer l'EJA comme le droit et la modalité de l'éducation de base. À partir de ce nouveau concept, il discute les limites qui existent encore dans le domaine de la formation initiale et continue des professeurs pour l'EJA. Finalement, il présente d'importants mouvements, de la part de l'État et de la société civile, qui, dans l'actualité, cherchent à contribuer au progrès de la formation des professeurs pour l'EJA comme une composante de la politique publique.

Mots-clés: Éducation des jeunes et des adultes. Formation des professeurs. Politique publique.

Formación de profesores para EJA
Una perspectiva de cambio

RESUMEN: El artículo presenta el contexto actual de la educación para jóvenes y adultos (EJA), en lo que concierne a la formación de profesores. Se toma como referencia la reconceptuación de EJA en la última década, en particular a partir de la Ley 9394/96, que busca superar su carácter de temporalidad y reafirmarla como derecho y modalidad de la educación básica. Partiendo del nuevo concepto, discute los límites aún existentes en el ámbito de la formación inicial y continúa de los profesores para la EJA. Finaliza con la presentación de importantes movimientos, de parte del Estado y de la sociedad civil, que en la actualidad buscan contribuir para el progreso de la formación de profesores para EJA como un componente de la política pública.

Palabras clave: Educación para jóvenes y adultos. Formación de profesores. Políticas públicas.

RETRATOS DA ESCOLA

O uso pedagógico das TIC na formação de professores

Revista *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104 (especial), Campinas, CEDES, 2006. ISSN 0101-7330.

Responsáveis pela resenha:

Catarina de Almeida Santos*
Karine Nunes de Moraes**

A Revista *Educação e Sociedade, v. 29, n. 104, Número Especial, 2008*, traz um conjunto de artigos analisando "O uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores". Ao se debruçar sobre essa publicação, o leitor encontrará análises consistentes, que escapam ao ideário sobre o papel da tecnologia como panacéia para a solução dos problemas da humanidade, em especial, os educacionais. Os artigos problematizam e analisam o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito do modo de produção capitalista, que prima pelo acirramento das desigualdades sociais, e o situa em um momento histórico, no qual a informação é hegemonicamente tratada como mercadoria, o conhecimento, como propriedade privada, e as tecnologias, como um fim em si.

Composto por doze artigos, sendo cinco de autores estrangeiros, esse número comemorativo dos trinta anos da revista contribui com a análise e a problematização do uso das TIC nos processos educativos e na formação de professores, tanto no Brasil quanto na Itália, Reino Unido, Estados Unidos, além de outros países nos continentes da África e Ásia. E, ao mesmo tempo, divulga pesquisas e análises acerca da temática, para além da discussão sobre fetichização ou negação da tecnologia como algo em si e por si. A partir de diferentes enfoques, os autores abordam o uso pedagógico das TIC e, particularmente, os desafios postos atualmente para a formação de professores. Sem pretender uma exposição detalhada de cada um dos artigos, sinalizamos concepções temáticas mais representativas que perpassam o conjunto.

No que se refere à produção e uso, a análise das TIC está situada no contexto das transformações vivenciadas no setor produtivo, econômico, político, social, cultural e

* Doutora em Educação pela USP. Assessora da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica - DPOFORM/SEB/MEC. E-mail: catarina_almeida@terra.com.br

** Doutoranda em Educação no Centro de Educação/UFPE. Professora da Faculdade de Educação/UFG. E-mail: karine.ufg@gmail.com

educacional, a partir de meados de 1995, sob a égide do "neoliberalismo" de mercado e da globalização. Artigos como "Mídia, juventude e memória cultural", "Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação" e "O uso das TIC na educação e a promoção da inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido" trazem reflexões sobre inclusão e exclusão tecnológica relacionada aos processos de inclusão e exclusão social; o remodelamento da sociedade, da identidade e das práticas culturais face às mudanças tecnológicas; a ampliação da desigualdade e injustiça social promovida pela globalização num período de grande desenvolvimento tecnológico; as alterações promovidas nos processos comunicacionais e a forma como os sujeitos se relacionam com o mundo e a escola.

Outra temática analisada nessa edição especial refere-se às políticas educacionais voltadas, a partir de meados dos anos 1990, à expansão da educação pública, em todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a forma como esse processo expansionista demandou maior atenção e políticas específicas para a formação docente e, ainda, como a educação superior na modalidade a distância passa a ser preconizada no conjunto das políticas de formação de professor. Uma análise da situação brasileira pode ser observada, particularmente, nos artigos "Políticas e Gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?" e "As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução".

Ao analisar o cenário internacional, os autores apresentam um quadro emblemático dos impactos diretos da implementação da macro-política "Educação para Todos" em diferentes continentes e países, especialmente no que se refere à formação de professores e aos desafios ao exercício da profissão. Eles apontam que, na medida em que o objetivo da "Educação para Todos" passa a ser perseguido por inúmeros países, tanto centrais como periféricos, no capitalismo globalizado, há um aumento significativo na demanda por processos de escolarização em todos os níveis e modalidades e revela-se um quadro de "crise" e/ou "déficit" de professores formados.

O quadro apresentado nas análises informa os desafios de se "atrair, reter e formar professores", indicando o agravamento da situação, nominada de "crise nacional", sobretudo em países da África subsaariana (Burkina Faso, República Unida da Tanzânia, Quênia, Zâmbia, Namíbia, Ondangwa, Mali, Etiópia, Moçambique, Botsuana, Gana, Congo,), países do sul e leste asiático (Afeganistão, Bangladesh, Índia, Irã, Nepal, Paquistão, Sri Lanka, Maldivia), além do Brasil, Estados Unidos (Califórnia), Itália e Inglaterra, dentre outros. A situação internacional pode ser aferida, sobretudo nos artigos: "O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento", "Depois da educação a distância: tecnologia, educação e formação na Itália (1995-2008)" e "O uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec".

Assim, evidencia-se, no geral, que as políticas educacionais atuais têm preconizado o uso das TIC, articulado à modalidade de educação a distância, como uma das possibilidades mais viáveis para o enfrentamento do problema da formação de professores, quer sob o argumento da impossibilidade do atendimento desta demanda em cursos regulares presenciais, da mudança na concepção de "formação" profissional e da formação em serviço, da racionalização de recursos financeiros ou, ainda, da grande necessidade de se formar professores para atender a demanda gerada pela expansão da educação básica.

Outra temática em destaque se refere ao uso das TIC nos processo de ensino e aprendizagem e os "novos" desafios para o trabalho docente, em artigos como "Educação e comunicação: interconexões e convergências", "Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas", "Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração" e "O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola". A partir de várias abordagens sobre educação e comunicação, bem como a convergência entre ambas, os autores registram o quanto o uso das TIC tem alterado o comportamento e as práticas relacionadas à aquisição de novos saberes, como também sua potencialidade, quando bem utilizadas nos processos educativos. Contudo, em que pese o destaque ao processo de convergência entre o processo comunicacional humano, o processo educacional e a argumentação em prol da reconfiguração da prática pedagógica centrada em processos colaborativos e críticos de aprendizagem, as abordagens parecem confirmar que o uso das TIC nas escolas não tem assegurado transformações substantivas nas práticas pedagógicas ou garantido o desenvolvimento de processos autônomos e emancipatórios de educação.

Além dos temas já destacados, ainda é problematizada, nessa edição, a relação entre o uso da tecnologia para a promoção da inclusão social (com novas oportunidades e resultados educacionais) e o uso da educação para garantir a inclusão social (gerando oportunidades e resultados tecnológicos) , além do uso das TIC como garantia da melhoria do ensino e do favorecimento da aprendizagem e as diferentes políticas, experiências e ambientes para o ensino a distância.

A relevância da temática abordada e as contribuições substantivas dos autores para a discussão sobre o uso pedagógico das TIC nos espaços educativos; sobre as políticas educacionais formuladas especificamente para a formação de professores na modalidade a distância; sobre a socialização de pesquisas desenvolvidas nacional e internacionalmente, bem como a indicação de novos temas de pesquisa; e a forma pela qual o cenário nacional e internacional tem-se configurado - tudo isso faz dessa *Edição Especial* de *Educação e Sociedade* leitura imprescindível para estudantes, professores e pesquisadores na área de política educacional, formação de professores, educação a distância e prática pedagógica.

► DOCUMENTOS

Lei do PSPN

LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.

Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional no 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional no 47, de 5 de julho de 2005.

Art. 3º O valor de que trata o art. 2o desta Lei passará a vigorar a partir de 1o de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I – (VETADO);

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5o desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos.

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Art. 7º (VETADO)

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro
Nelson Machado
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva
José Múcio Monteiro Filho
José Antonio Dias Toffoli

Publicado no Diário Oficial da União de 17/7/2008.

Análise da CNTE à Lei do PSPN

A presente avaliação, pari passu *da lei que instituiu o piso salarial profissional nacional do magistério público na educação básica (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008), refere-se a documento deliberado pelo Conselho Nacional de Entidades da CNTE, em 21/08/2008, e que expõe o ponto de vista dos educadores brasileiros frente aos comandos da referida lei.*

Art. 1º.

O presente piso salarial nacional destina-se aos profissionais do magistério público da educação básica e possui vigência simultânea ao Fundeb, uma vez que se constituiu em âmbito da Lei 11.494/07 e por encontrar-se na parte das Disposições Transitórias da Constituição Federal (art. 60, III, *e* do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT). Isto impõe à Confederação o compromisso de lutar pela regulamentação do piso salarial, previsto no artigo 206, VIII, da Constituição Federal (CF), o qual, além de permanente, é extensivo a todos os profissionais da educação escolar. Antes disso, no entanto, é preciso aprovar o PL 6.206/05 (PLS 307/2003), da senadora Fátima Cleide (PT-RO), que altera a redação do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e define quem são os profissionais da educação: professores, pedagogos e funcionários de escola profissionalizados.

Art. 2º, CAPUT.

O Piso aplica-se a profissionais com formação de nível médio na modalidade Normal (art. 62 da LDB). Os profissionais de nível superior, em início de carreira, devem ter vencimentos iniciais acima do previsto para a formação média (observam-se a tradição dos planos de carreira e o preceito do art. 67, IV da LDB, referente à progressão por titulação ou habilitação).

Art. 2º, § 1º.

A Lei determina que nenhum vencimento inicial de carreira do magistério público da educação básica seja praticado abaixo do Piso. Da mesma forma, vincula o

vencimento inicial de carreira a uma determinada jornada de trabalho, que pode ser de, no máximo, 40h semanais. Assim, estados e municípios, que já possuem, em seus planos de carreira, jornadas inferiores às 40 horas limites, deverão lutar por sua manutenção e pela aplicação do Piso (ou valor superior a ele) sobre estas cargas horárias, que podem ser de 30h, 25h, 20h etc.

Profissionais do magistério detentores de dois contratos de trabalho (um municipal e outro estadual, por exemplo) terão direito, no mínimo, a dois vencimentos iniciais de carreira no mesmo valor do Piso, independentemente da jornada estabelecida em cada um dos contratos.

Ex: Professora com contrato de 20h, na Prefeitura, e 30h, no Estado. Ambos deverão conferir-lhe vencimentos iniciais de carreira, no mínimo, igual ao Piso Nacional.

Atenção especial deve ser dispensada à adequação das tabelas salariais. Os estudos financeiros e a luta da categoria devem focar a possibilidade de manter todas as vantagens remuneratórias atuais. Nada impede que gratificações de carreira incidam sobre o Piso ou o vencimento inicial da carreira. Luta posterior poderá centrar na incorporação de todas as gratificações possíveis, a fim de contemplar os aposentados.

Também do ponto de vista dos planos de carreira, uma vez que vencimentos iniciais maiores ensejam diferenças menores entre níveis/classes da carreira (vertical e horizontal), os sindicatos devem lutar pelos patamares mínimos defendidos pela CNTE (mínimo de 50% entre níveis médio e superior). Já as diferenças entre classes horizontais e o início e final da carreira (vertical) dependerão das finanças públicas (recursos vinculados) e dos patamares pretendidos pela categoria. Para isso, será necessário, também, obter dados da receita tributária, da folha de pagamento, do número de alunos por professores, do número de desvios de funções, a fim de estabelecer as diferenças entre níveis sobre bases que possibilitem maior valorização profissional.

Importante destacar, ainda, que a luta da CNTE sobre a Carreira do Magistério está em consonância com a Constituição Federal (art. 206, V, CF), a qual prevê profissionais egressos por concurso público, observada a habilitação mínima do art. 62 da LDB.

Já os trabalhadores temporários e os cedidos às instituições filantrópicas, confessionais ou conveniadas com o poder público poderão perceber o Piso, desde que cumprido o requisito da formação (art. 62 da LDB).

Art. 2º, § 2º.

Ao não limitar a definição de profissionais do magistério para efeitos da presente lei, especificamente, a norma do Piso, a exemplo da Lei 11.494/07 (Fundeb), conceitua de

forma ampla esses profissionais. Na atual conjuntura, em que os trabalhadores disputam o conceito de magistério, e enquanto não se aprova o PL 6.206/05 – que visa conceituar os profissionais da educação na LDB – o dispositivo é mais positivo que negativo.

A Lei também determina que o Piso destina-se somente aos profissionais que exerçam atividades no âmbito das unidades escolares de educação básica. Isto não deve, necessariamente, restringir a atuação profissional à escola, pois há diversas atividades pedagógicas desenvolvidas *in loco* em âmbito de unidades administrativas e que atendem inúmeras escolas ou, mesmo, todo o sistema ou rede de ensino. Devemos, nesse caso, dar a mesma interpretação à Lei do Fundef, que incorporou os profissionais pedagógicos lotados fora do recinto escolar no percentual voltado ao pagamento dos professores em exercício no espaço escolar, propriamente.

Essa definição mais ampla de ambiente escolar dialoga com as condições de trabalho e saúde dos trabalhadores em educação. Porém, não deve dar margem aos desvios de função, hoje exacerbados em muitos entes federados. Para tanto, é imperioso estabelecer relação professor-aluno (entre 20 e 25 alunos por professor no sistema de ensino), a fim de se ter controle sobre os profissionais contratados e para propiciar melhores salários à categoria. Já as redes municipais, principalmente as que detêm grande número de matrículas em creche e pré-escola, devem observar relação professor-aluno mais baixa no sistema, dadas as peculiaridades que envolvem a oferta da educação infantil, bem como as demais modalidades.

A lei do piso também mantém a possibilidade de regência de classe nas remunerações (acima do vencimento de carreira), como forma de estímulo ao trabalho na escola. Isso descarta a necessidade de duas tabelas salariais para uma mesma categoria (professores em exercício no magistério e professores lotados em funções não pedagógicas nas secretarias de educação – art. 70 da LDB). Importante, neste caso, será definir os desvios de função, uma vez que quem se encontra fora do sistema de ensino não pode, em nenhuma hipótese, ser pago com recursos de MDE (art. 71 da LDB – professores cedidos a outras secretarias ou poderes: saúde, administração, assembleias e câmaras municipais etc).

Art. 2º, § 3º.

A lei estabelece que não pode haver remuneração desproporcional ao Piso ou ao vencimento inicial de carreira. Definida a jornada padrão, todas as demais, caso haja, devem ser proporcionais ao valor daquela.

Não há dúvida que os gestores dos entes que possuem jornadas inferiores às 40 horas semanais tentarão aumentá-las para o limite máximo. No entanto, a Lei permite aplicar o Piso, integralmente, a qualquer jornada que já se encontre em vigor. O

fator determinante, neste caso, será a análise financeira e de pessoal (expurgando-se os excessos e desvios), que indicará o denominador comum entre salário e jornada.

Art. 2º, § 4º.

Para qualquer jornada definida no contrato de trabalho dever-se-á observar, no máximo, 2/3 (dois terços) de sua composição para atividades de interação com os estudantes. De forma inversa, a Lei permite horas-atividades superiores a 1/3 (um terço).

A Lei determina a aplicação da hora-atividade de forma imediata a todos os profissionais do magistério, independentemente do disposto nos atuais planos de carreira. O percentual mínimo visa à equidade na oferta de ensino e na valorização profissional. Por isso, porcentagens superiores a esta podem e devem ser previstas nos planos de carreira.

Este é um dos pontos da Lei do qual os gestores arguiram a inconstitucionalidade. O Supremo Tribunal Federal dará termo final à questão. Contudo, a Resolução 03/97, do Conselho Nacional de Educação, e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) definiram percentuais entre 20% e 25% de hora-atividade (H-A) para aplicação nos sistemas públicos de ensino. O art. 67, V, da LDB prevê H-A incorporada à jornada. Este ponto era pacífico até a gestão do governo anterior. Agora, os mesmos que o regulamentaram posicionam-se contrariamente.

Art. 2º, § 5º.

O Piso estende-se aos aposentados e pensionistas dos regimes próprios de Previdência, observados os limites impostos pelas emendas constitucionais nº 41/2003 (art. 6º e 7º) e nº 47/2005 (art. 2º), referentes à integralidade e à paridade dos vencimentos.

Há, desta forma, que se conjugar as regras condizentes a prazos dos egressos no serviço público, de tempo de contribuição e exercício nos cargos e funções, dentre outras, para saber se o servidor aposentado tem (ou terá) direito aos efeitos do Piso. Aos que cumprirem os mencionados requisitos, aplicam-se, então, os mesmos instrumentos atribuídos aos ativos, tanto com relação ao Piso quanto à carreira em que o mesmo estiver enquadrado.

O artigo, entretanto, não altera a desigualdade no tratamento entre aposentados estatutários (regimes próprios) e celetistas (INSS), razão pela qual a CNTE estudará as possibilidades de correção dessas distorções, por meio de ações legislativas e/ou judiciais.

Art. 3º, CAPUT.

O caput determina a vigência do Piso, a partir de 1º de janeiro de 2008, independentemente do veto ao inciso I, que se refere, tão somente, à integralização da parcela de 1/3 (um terço) na forma de vencimento inicial de carreira.

Sobre o inciso II, caso os gestores optem pela integralização progressiva do Piso a partir de janeiro de 2009, este deverá conter uma parte na forma de vencimento (2/3) e outra remuneratória (1/3).

Ex 01: Vencimento inicial em dezembro de 2008: R$ 450,00
Piso Nacional (2009): R$ 1.045,00 (R$ 950,00 com 10% de reajuste, por exemplo)
1ª parte: Vencimento (2/3): ((1.045,00 – 450,00)* 2/3) + 450,00 = **R$ 846,66**
2ª parte: Gratificação (1/3): 1.045,00 – 846,66 = **R$ 198,34**
Total: R$ 846,66 + R$ 198,34 = **R$ 1.045,00**

Ex 02: Vencimento Inicial em dezembro de 2008: R$ 700,00
Remuneração em janeiro de 2009: R$ 1.300,00 (acima do Piso Nacional)
1ª parte: Vencimento (2/3): ((1.300,00 – 700,00)* 2/3) + 700,00 = **R$ 1.033,33**
2ª parte: Gratificação (1/3): 1.300,00 – 1.033,33 = **R$ 266,67**
Total: R$ 1.033,33 + R$ 266,67 = **R$ 1.300,00**

Em 1º de janeiro de 2010, o Piso deverá estar integralizado como vencimento inicial de carreira.

Art. 3º, § 1º.

O Piso ou os vencimentos iniciais de carreira podem ser integralizados a qualquer tempo, em forma de vencimento e não apenas remuneração (incluídas as gratificações).

Quanto à possibilidade de sua aplicação incorrer em extrapolação dos limites da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a CNTE já mantém mobilização pela aprovação do Projeto de Lei que visa desvincular as receitas educacionais com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) do cômputo da LRF. A CNTE entende que a vinculação constitucional à educação sobrepõe os limites da LRF e que esta última tem impedido efeitos da norma constitucional condizentes com a valorização dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade da educação.

Art. 3º, § 2º.

O parágrafo destina-se a admitir, na forma de gratificações, o complemento referente à diferença entre o vencimento inicial de carreira e o valor do Piso, no ano de 2009, de acordo com a regra do *caput* e incisos deste artigo.

Ex: Piso Nacional (2009): R$ 950,00
Vencimento inicial (2008): 550,00
1ª parte: Vencimento em 2009 (2/3): ((950,00 – 550,00)* 2/3) + 550,00 =
R$ 816,66 (sobre esta parte não se admite gratificação)
2ª parte: Gratificação em 2009 (1/3): 950,00 – 816,66 = **R$ 133,34**
(admite pagamento na forma de gratificação até dezembro de 2009)
Total: R$ 816,66 (vencimento) + R$ 133,34 (gratificação) = **R$ 950,00**

A Lei resguarda as vantagens pessoais dos que percebem acima do vencimento inicial, de modo que é preciso ter atenção para que estas vantagens (tempo de serviço, de avaliação pessoal, de deslocamento especial e outras) não sejam incorporadas ao vencimento geral da carreira. Contudo, é importante que as vantagens pessoais sejam incluídas na **remuneração**, para fins de incidência na aposentadoria.

Outra medida importante refere-se à previsão de dotação nas leis orçamentárias, de estados e municípios, para fins de pagamento das novas tabelas salariais do magistério à luz da Lei do piso salarial. Isso precede, por exemplo, a adequação do plano de carreira, que tem previsão legal para ocorrer até 31/12/2009. A medida visa a evitar perdas tanto de ordem pessoal quanto geral, uma vez que as atuais gratificações de regência poderão ser extintas ou reduzidas sem prévio aviso à categoria, no afã dos gestores em garantir o Piso sem acréscimo de receitas tributárias.

Art. 4º, CAPUT.

A complementação da União se dará através de 10% do total de recursos destinados à suplementação ao Fundeb, atendidas as exigências de um regulamento, a ser elaborado pela União, talvez em âmbito da Comissão de Financiamento do Fundeb.

O regulamento deverá observar os arts. 75 e 76 da LDB, além de dispositivos de ajustes das carreiras (número de alunos por professor, número de turmas por escolas – campo e cidade –, desvios de funções etc.). Estes elementos, além de outros de ordem fiscal e tributária, impactam a capacidade remuneratória e precisam ser ajustados nacionalmente.

Art. 4º, §§ 1º e 2º.

O ente federado deverá comprovar, de forma fundamentada e à luz do regulamento federal, a incapacidade de pagamento do Piso. Antes de enviar o recurso suplementar, a União fornecerá apoio técnico ao ente, a fim de que este ajuste sua rede de ensino. Este dispositivo dialogará com a futura diretriz nacional de carreira, que também deverá voltar-se ao ajuste de pessoal e de recursos financeiros das redes públicas de educação básica.

Art. 5º.

A atualização do valor do Piso, no mês de janeiro, já vale para 2009. Os trabalhadores em educação deverão discutir formas de unificar as lutas para fazer cumprir os princípios que regem a composição do índice, qual seja, a previsão de receitas do Fundeb dividida pelo número de matrículas da educação básica. Em razão do valor *per capita* do Fundeb (peso 1) ser o mesmo do reajuste dos salários, poderão surgir tentativas de comprimi-lo.

Há, no entanto, Projeto de Lei na Câmara dos Deputados, visando substituir o atual índice pelo INPC/IBGE. Do ponto de vista econômico, o índice do Fundeb, até então praticado, propicia aumento real do Piso, enquanto o INPC apenas reporá a inflação (abaixo de outros índices que reajustam os aluguéis, as tarifas públicas e de concessionárias, quase todas indexadas ao IGP-DI ou IGPM da Fundação Getúlio Vargas).

O reajuste do Piso influenciará as negociações nos estados e municípios, pois antecipará o aumento dos vencimentos iniciais de carreira iguais ao valor do Piso. Mais uma vez, a análise das receitas e das condições de ajuste do sistema, além do impacto no plano de carreira, é o que indicará as possibilidades de reajustes a toda a carreira do magistério e aos demais profissionais da educação.

Art. 6º.

Todos os entes federados devem adequar os planos de carreira dos profissionais da educação à luz da Lei do Piso, até 31/12/09. Na ausência de diretrizes nacionais – o CNE está em fase de reformulação da Resolução nº 03/1997 –, os novos planos devem atentar para o art. 206 da CF (conforme prevê o artigo da Lei) e para o art. 67 da LDB. Outra fonte de subsídio são os projetos de Lei 1.592/03 e 6.206/05, formulados com base no acúmulo da CNTE sobre a carreira dos profissionais da educação.

É imprescindível, também, associar a luta do Piso à aprovação dos dois projetos de Lei, que visam a estabelecer as diretrizes nacionais de carreira e a introduzir a nova definição de profissionais da educação no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 7º

(VETADO)

Art. 8º.

O julgamento da liminar sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade, movida pelos governadores do RS, SC, PR, MS e CE, com o apoio dos executivos de SP, MG, TO, RR e DF, contra a Lei do Piso, determinará se a Lei contará ou não com respaldo legal para sua imediata aplicação. Todavia, independentemente da decisão judicial, a categoria deverá mobilizar-se para implementar a Lei, em todos os estados e municípios, pois nada impede de os gestores reconhecerem os fundamentos da valorização profissional contidos na norma do Piso.

Minuta de Decreto do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério[1]

DECRETO Nº , DE DE 2008

Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. art. 84, IV, da Constituição, tendo em vista o disposto no art. 211, *caput* e § 1º da Constituição, no art. 3º, incisos VII e IX e art. 8º, § 1º e § 2º da Lei 9.394/1996, na Lei 10.172/2001, bem como o disposto e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992.

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único - O disposto no caput será realizado na forma do art. 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2º São princípios do Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério:

I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação do professor como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, articulando o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas de ensino;

IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas distintas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos das diversas áreas além de conhecimentos didáticos específicos e suas respectivas metodologias, desenvolvendo-se atitude investigativa e de compreensão da prática educativa e de seus componentes no contexto cultural em que o docente atua;

VI - o reconhecimento da escola e de outras instituições educativas como *locus* integrante da formação do futuro docente, demandando a interação institucional entre os docentes atuantes nas licenciaturas, os licenciandos e os docentes e alunos das escolas;

VII - a importância do docente no processo educativo da escola, demandando políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à valorização profissional, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

VIII – a equidade no acesso à formação inicial e continuada considerando as desigualdades regionais e sociais;

IX - o reconhecimento da especificidade da formação docente contemplando propostas curriculares próprias quanto aos conteúdos a serem estudados e apropriados, às habilidades e competências de ensino, de pesquisa e de gestão a serem desenvolvidas, ao perfil do profissional desejado e às condições de ensino ofertadas pelos cursos de licenciatura, garantindo sólida formação teórica e interdisciplinar;

X – a busca permanente da qualidade, tendo como referência uma base comum nacional, com indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores;

XI – a articulação orgânica entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XII - a formação continuada entendida como exigência da atividade profissional no mundo atual e componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola no contexto de uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente.

Art. 3º São objetivos do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério:

I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e do ensino superior público;

II – apoiar e fomentar a oferta de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior;

III – equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério oferecidas pelas instituições públicas de educação superior;

IV – organizar e suprir a necessidade dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V – promover a valorização do docente, mediante ações no âmbito da formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira docente;

VI – apoiar e fomentar a oferta de cursos de licenciatura dirigidos a graduados não-licenciados e a licenciados em área diversa da atuação docente pretendida;

VII – assegurar aos docentes com nível médio, modalidade Normal, em exercício nas redes públicas, atendimento prioritário à formação superior;

VIII - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior;

IX - ampliar as oportunidades de formação na perspectiva da educação inclusiva, para o atendimento das políticas de educação especial, educação de jovens e adultos, alfabetização de adultos, educação no campo, relações étnico-raciais e outras;

X – promover a atualização teórico-metodológica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos nos processos educativos.

Art. 4º O Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério cumprirá seus objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio da elaboração de planos estratégicos formulados por Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, em que terão assento garantido:

I – o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal, que preferencialmente o presidirá;

II – um representante do Ministério da Educação, que secretariará o presidente do Fórum;

III – um representante dos secretários municipais de educação da respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME;

IV – o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal;

V – um representante da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE;

VI – um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII – um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; e

VIII – um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 3º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente ou do secretário.

Art. 5º O plano estratégico deverá ser elaborado com base nas necessidades de atendimento consolidadas na forma do parágrafo segundo deste artigo, e deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento da necessidade de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos, inclusive financeiros, assumidos pelos gestores federal, estadual e municipais.

§ 2º O diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica de que trata art. 2º do Decreto no 6.425, de 4 de abril de 2008, e deverá discriminar os cursos de formação inicial e continuada; o número, regime de trabalho, campo ou área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos, bem como outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 3º O planejamento e a organização do atendimento da necessidade de formação dos profissionais do magistério deverão considerar os dados do Censo da Educação Superior, de forma a promover o aproveitamento da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará globalmente os planos estratégicos apresentados e poderá atuar na forma do art. 9º deste Decreto, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á:

I – pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura, pedagogia e normal superior, ou em programas especiais de formação de professores, pelas instituições públicas de educação superior; e

II – por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º e 6º deste Decreto.

Parágrafo único - A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência ao ensino presencial, fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância subsidiariamente.

Art. 8º O atendimento à necessidade por formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos por instituições públicas de educação superior.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais e por cursos que utilizam recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 2º A necessidade de formação continuada de professores será atendida por cursos homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, a serem ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por instituições públicas de educação superior envolvidas no plano estratégico de que tratam os artigos 4º e 5º deste Decreto.

§ 3º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 4º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 2º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos.

§ 5º Os cursos desenvolvidos na forma do parágrafo anterior deverão ser homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, a fim de integrar o acervo de que trata o § 3º.

§ 6º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* integram o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério e serão regulados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da CAPES.

§ 7º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação prestará apoio às ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertados ao amparo deste Decreto mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio para pagamento de despesas e aquisição de materiais didáticos pertinentes ao projeto;

II – apoio financeiro às instituições de ensino superior públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação;

III – apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Parágrafo único. As bolsas de que trata o inciso I do caput serão concedidas a professores que estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino ou que estiverem vinculados a um dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições públicas de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever a articulação entre as instituições de educação superior e as redes de educação básica, prevendo a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva nos processos de avaliação da educação superior conduzidos pelo Ministério da Educação.

Art 11. A CAPES fomentará, ainda:

I – projetos pedagógicos que visem a promover novos modelos curriculares ou percursos formativos nos cursos da formação dos profissionais do magistério;

II – projetos de revisão periódica da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, adequando-os às diretrizes curriculares nacionais;

III - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre demanda e processos de formação de professores, especialmente com recurso ao Observatório da Educação de que trata o Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006;

IV - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa realizados pelos professores nas escolas públicas e que contribuam para sua formação continuada; e

V - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação informal e com outras iniciativas educacionais.

Art. 12. O Ministério da Educação deverá assegurar coerência entre os cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático e demais programas de desenvolvimento da educação conduzidos pelo Ministério da Educação, os conteúdos e currículos mínimos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura.

Art. 13. As despesas deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Nota

1 Até o fechamento desta edição, a presente Minuta estava em discussão entre os membros do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes.

Normas de publicação

A revista RETRATOS DA ESCOLA (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE – Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores em educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações, sobretudo na educação básica. Os artigos encaminhados devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos – *Retratos da Escola* publica artigos, análises de experiências, políticas, práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, documentos e resenhas.

Processo de avaliação – Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial, que encaminhará a pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (*blind review*), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos – Relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais – Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4. O texto do artigo, incluindo resumos, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Título e subtítulo do artigo.

b) Resumo e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no máximo cinco (5).

c) Não deve haver identificação autoral no corpo do texto.

d) Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos. Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro**: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas e citações: quando existirem, devem ser numeradas sequencialmente e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as *citações no texto*: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação. Ex.: (OLIVEIRA, 2004, p. 65).

f) Tabelas e figuras: deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as "Normas de Apresentação Tabular", publicadas pelo IBGE. *Quadros:* identificados como *tabelas*, seguindo uma única numeração em todo o texto. As *ilustrações* (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em *preto e branco*, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

g) Folha de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados: (i) título e subtítulo do artigo; (ii) nome(s) do(s) autor(es); (iii) endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato; (iv) titulação e (v) vínculo institucional.

Observações gerais – ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de co-autoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial.

Endereço para envio dos originais
Revista Retratos da Escola
E-mail: revista@esforce.org.br

Normas de publicación

La revista RETRATOS DA ESCOLA (publicación semestral de la Escola de Formação da CNTE – Esforce) se propone a examinar la educación básica y el protagonismo de la acción pedagógica en el ámbito de la construcción de la profesionalización de los trabajadores en educación y enseñanza, divulgando y diseminando el conocimiento producido y estimulando las innovaciones, especialmente en la educación básica. Los artículos deben ser inéditos, escritos en portugués o español, en medio electrónico, no estando permitida presentación simultánea para evaluación en otra revista.

Categorías de artículos – *Retratos da Escola* publica artículos, análisis de experiencias, políticas, prácticas pedagógicas, formación y valorización de los profesionales de la educación, documentos y reseñas.

Proceso de Evaluación - Los originales serán sometidos previamente a la apreciación de la Comisión de Redacción, que encaminará a los jueces (dos como mínimo) vinculados a la temática relacionada al texto enviado. Será adoptado el sistema de doble ciego (*blind review*), donde los nombres de los árbitros permanecerán en anonimato, omitiéndose también ante ellos los nombres de estos autores. Los árbitros podrán recomendar la aceptación o el rechazo del artículo, o podrán sugerir cambios, que deberán ser atendidos por el autor. En el caso de artículo reformulado, este volverá a los árbitros para la evaluación final.

Criterios para la evaluación de los artículos – relevancia, actualidad y pertinencia del tema, consistencia teórica y revisión de la literatura teórica, procedimientos metodológicos y consistencia de argumentación, estructuración, aspectos formales y redacción.

Presentación oficial de los originales – los textos deberán ser redactados según la ortografía oficial y digitados en el procesador de textos Word for Windows, en fuente tipo Times New Roman, tamaño 12, espacio 1,5, página A4. El texto del artículo, incluyendo resúmenes, notas y bibliografías, deberá tener entre 20.000 y 35.000 caracteres (teniendo en cuenta los espacios en blanco). En la preparación del original, la siguiente estructura deberá ser observada:

a) El título y subtítulo del artículo.

b) Resumen y palabras clave: el resumen no debe exceder 600 caracteres (considerándose los espacios) y las palabras clave que identifican el contenido del artículo, deberán respetar un máximo de cinco (5).

c) El cuerpo de texto no debe contener identificación autoral.

d) Referencias: deben obedecer las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT), que se ordenan alfabéticamente por el apellido del primer autor. Hasta tres autores, todos podrían ser citados, separados por punto y coma. En referencias con más de tres autores, citar solamente el primer autor, seguido de la expresión et al. Los nombres del (de los) autor(es) deben ser escritos al completo. La exactitud de las referencias que figuran en la lista y la correcta citación de sus datos en el texto son responsabilidad del (de los) autor(es) de trabajo. Ejemplos de referencias:

Libro (un autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Libro (dos autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro**: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Libro en formato electrónico

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/objbachelard.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo del Libro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artículo de revista

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artículo de revista (con más de tres autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

El artículo de la revista (formato electrónico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em: 18 nov. 2008.

Tesis

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artículo Firmado (diario)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artículo sin firmar (diario)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Materia no firmada (semanario)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leyes

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constitución Federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Informe oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

De grabación de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

Cd-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Ponencia presentada en evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília.

Desafios para o século XXI: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Ponencia presentada en evento (electrónica)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

e) Notas y citas: si las hay, serán enumeradas de manera secuencial y colocadas al final del artículo. No será permitida la utilización de notas bibliográficas. Para ello, deberán ser utilizadas las citas en el texto: la identificación de referencias en el cuerpo del trabajo debe hacerse con la indicación del (de los) nombre(s) del (de los) autor(es), año de publicación y de paginación. Ej: (Oliveira, 2004, p. 65).

f) Tablas y Figuras: deben ser enumeradas de manera consecutiva en números arábigos, respetando el orden en que se incluyeron en el texto y encabezados por el título. En el montaje de las tablas, se recomienda seguir las "Normas para la Presentación Tabular", publicadas por el IBGE. Cuadros: identificados como tablas, utilizando una sola numeración a lo largo de todo el texto. Las ilustraciones (fotografías, dibujos, gráficos, etc.) serán consideradas figuras. Se recomienda también que las piezas se produzcan en blanco y negro, en tamaño máximo de 14 x 21 cm, con resolución (mínimo de 300 DPIs) para reproducción directa siempre que posible.

g) Hoja de Identificación del (de los) autor(es) que contenga la siguiente información: (i) el título y subtítulo del artículo, (ii) nombre(s) del(de los) autor(es), (iii) dirección, teléfono, fax y dirección electrónica para contacto, (iv) la titulación y (v) vínculo institucional.

Observaciones generales - Al autor principal se le entregarán tres (3) copias de la revista en la que se ha publicado su trabajo. En el caso de los artículos con más de un autor, cada uno de los autores recibirá una (1) copia.

La revista no está obligada a devolver los originales de las colaboraciones enviadas, e informa que el contenido de los textos publicados es de total responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Comisión de Redacción.

Dirección para envío de los originales
Revista Retratos da Escola
E-mail: revista@esforce.org.br

Projeto Gráfico
Esta publicação foi elaborada em 26 x 19,5 cm, com mancha gráfica de 20,5 x 13 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 90g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa
Tiragem: 5.000 exemplares
Charbel Gráfica e Editora Ltda.
Dezembro de 2008

RETRATOS DA ESCOLA

RETRATOS DA ESCOLA

Capa: Robert Doisneau
L'information scolaire, Paris 1956
© Atelier Robert Doisneau, 2008

Direção artística: Jean-Yves Quierry

Robert Doisneau

A fotografia que ilustra esta edição é de Robert Doisneau, nascido a 14 de abril de 1912, em *Gentilly, Île de France*, uma das 26 regiões administrativas da França. Iniciou sua vida profissional após estudos de gravura-litografia na *L´École Estienne*, escola superior de artes gráficas e industriais de Paris. Descobriu o mundo da criação artística ao se tornar operador de foto de André Vigneau, um dos grandes nomes da fotografia e das artes gráficas francesas do século XX. Depois disso, passou quatro anos trabalhando para a publicidade das fábricas Renault, antes de conseguir alçar-se à invejável categoria de fotógrafo independente. Na euforia dos anos pós-guerra (II Guerra Mundial, 39/45), manteve estreita e influente amizade com os grandes escritores da literatura francesa universal. Embora diariamente se sujeitasse a trabalhos sob encomenda, continuou a realizar as fotos de sua predileção: crianças, pessoas da rua, trabalhadores, celebridades das artes e dos espetáculos. Desta forma acumulou as imagens autorais que o tornaram reconhecido. Quando morreu, em 1° de abril de 1994, deixou como legado cerca de 400 mil negativos. Eles constituem um testemunho magistral de sua época. De olhar terno e benevolente, sem mascarar a profundidade da reflexão, Doisneau era ousado na crítica ao poder e à autoridade, dotado que foi de irredutível espírito de independência. Fotógrafo humanista, Robert Doisneau recebeu numerosos prêmios (Nièpce, Kodak). É considerado um dos artistas mais admirados e apreciados da história da fotografia. Hoje, o seu trabalho continua a encantar as pessoas, que podem apreciá-lo por meio de exposições que fazem a volta do mundo.