

- XIX -

DO PROVISÓRIO À CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA? 20 ANOS DE PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Leila Pio Mororó

UESB, Brasil

lpmororo@yahoo.com.br

Historicamente renegada como prioridade pelas políticas educacionais que se sucederam e oscilaram no cenário político no último século no Brasil, a formação de professores se expandiu e tomou centralidade nos investimentos públicos a partir da aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996.

Dois movimentos contrários, e contraditórios, determinaram essa centralidade: um deles, a partir da abertura democrática, ganhou poder de luta e, conseqüentemente, conseguiu inserir a formação como um dos mecanismos importantes para a valorização da profissão docente. O outro movimento, gerado pelo modelo de mundo globalizado e economicamente competitivo imposto aos países periféricos, reivindicou a formação de professores como um dos instrumentos principais para se alcançar uma educação de “qualidade”¹.

Nesse cenário, a LDB, em seu artigo 62, estabeleceu a formação mínima para docentes da educação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e nas disposições transitórias estabeleceu como prazo máximo para a aquisição desse nível o final da Década da Educação², o que provocou a expansão da oferta de formação inicial através de programas especiais para os professores da Educação Básica que já atuavam nas redes públicas de ensino, principalmente a partir da aprovação da Lei 9.424, que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, a qual permitia que nos primeiros cinco anos de vigência, parte dos recursos da parcela de 60% do Fundo, destinado a remuneração, pudesse ser aplicado na formação de professores leigos do ensino fundamental.

Pesquisa de avaliação desses programas (MORORÓ, 2005) demonstra que um dos grandes problemas gerados por esse mecanismo de financiamento da formação foi o da utilização indevida de verbas da educação básica no ensino superior, inclusive com prejuízo para os professores do ensino fundamental, que tiveram seus salários “congelados” por muitas prefeituras que alegavam a

¹ Termo esse associado a aquisição de resultados quantitativos nos testes padronizados.

² Década da Educação: período de dez anos a partir de 20 de dezembro de 1996, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

impossibilidade de dar aumentos ou ajustes salariais já que precisavam custear os cursos de licenciatura dos professores.

Com o final do prazo, as dificuldades de estabelecimento de convênios entre as redes públicas (principalmente as municipais) e as instituições de ensino superior se tornaram maiores. Essa situação, aliada ao crescimento da oferta de cursos a distancia oferecidos por instituições privadas, levou algumas prefeituras a incentivarem os seus professores a obterem a graduação através desses cursos.

A partir do segundo mandato do Presidente Lula (2007-2011) com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no qual, em um conjunto de 30 ações duas se referem a questão docente (Formação e valorização), e de seu programa estratégico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabelece como uma de suas diretrizes a instituição ou a adesão através do regime de colaboração de programas especiais de formação, a união passa paulatinamente a assumir a responsabilidade pela formação inicial de professores das redes públicas da educação básica. A Capes (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) cria uma Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB e passa a atuar na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação. Essa situação da Capes começou a se delinear em 2007, mas só foi regulamentada em 2009, através do Decreto 6.755 que criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Entre os desdobramentos mais relevantes dessa Política está o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor. Como plano emergencial destinado a oferecer cursos de graduação de primeira ou segunda licenciaturas ou ainda cursos de formação pedagógica, o Parfor tem como finalidade favorecer a formação de 330 (trezentos e trinta) mil professores que estão atuando nas escolas públicas das redes de educação básica sem a formação mínima adequada.

Embora seja uma ação política de natureza emergencial, o Parfor, prestes a completar uma década em 2019, já pode ser considerado um dos planos com maior longevidade e maior capacidade de interiorização do país. Segundo a Capes (2013), dos cursos que foram implantados entre os anos de 2009 a 2013, um total de 70.220 (83,85%) matrículas foram realizadas em turmas sediadas em 422 municípios e 11.377 (16,15%) nas capitais, o que reforça a noção de inserção do programa no interior do País. Do total de matriculados, 53,16% eram alunos das instituições públicas federais, 40,57% das instituições públicas estaduais, 5,99% das instituições privadas sem fins lucrativos e 0,28% das municipais. O que significa que mais de 90% dos alunos do Parfor são (ou serão) egressos de instituições públicas do ensino superior.

Em que pese o seu alcance e os percentuais surpreendentes, se esses forem considerados em comparação com os números das pretensões originais, o Parfor, ao final do que seria o seu tempo (2014), ainda estaria longe de alcançar seus objetivos. Dos 330 mil docentes a serem formados pelo plano, e das

244.065 vagas oferecidas, em 2013, apenas 70 mil haviam sido preenchidas. Da previsão de investimento de 1 bilhão de reais entre os anos de 2010 a 2014, apenas um pouco mais da metade desse valor (R\$ 529.111.71,35) havia sido investido na formação de professores das redes pública de ensino da educação básica.

Do ponto de vista dos impactos da formação favorecida através do Parfor, as pesquisas tem demonstrado que os docentes, de um modo geral, se sentem satisfeitos pela oportunidade de cursarem uma graduação em instituições públicas, de conquistarem a certificação desejada e de, a partir dela, ampliarem seus ganhos salariais e atividades profissionais. Das dificuldades enfrentadas, docentes, instituições de ensino superior, secretarias de educação e Capes (2013) são unânimes em afirmar que as maiores dizem respeito ao cumprimento do regime de colaboração e a não efetivação das ações dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores (VILLAS-BOAS, 2017; MORORÓ; SILVA, 2015).

Com as mudanças políticas ocorridas no País a partir de 2016, o projeto de educação, e consequentemente de formação de professores, começa a sofrer as influências do grupo que acedeu ao poder indevidamente, o qual conta com o apoio dos setores econômicos (nacionais e internacionais) que vislumbram nas áreas sociais suas possibilidades de ampliação de lucros. Tal situação já provocou a aprovação do Projeto de Lei 839/2016, que propõe a adoção da atribuição do “notório saber” como um novo tipo de certificação de conhecimento para o professor da educação básica, dispensando, portanto, a formação específica. O que, de certa forma, se constitui uma grande contradição uma vez que, em 2016, cerca de 85% dos egressos dos cursos de licenciatura na região Nordeste eram de instituições privadas.

Portanto, é possível afirmar que os 20 anos de oferta sistemática de programas especiais para a formação de professores em nível superior parece ter deixado como marca a consolidação de um modelo de política de formação de professores fragmentada e circunstancial, que não integra a formação de quem já está atuando com a formação dos novos quadros docentes, que não consegue se efetivar mediante o regime de colaboração entre os entes federados, e entre esses e as instituições formadoras, o que revela que a formação de professores ainda permanece distante de ser considerada, antes de mais nada, um interesse público.

Referencias

CAPES/DEB. Relatório de Gestão – PARFOR, 2009-2013. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>> Acessado em 17 de janeiro de 2018.

MORORÓ, Leila Pio. **Rede Uneb 2000: da euforia ao espanto, as contradições se estabelecem.** Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2005.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, Renê. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. **Revista Práxis Educacional**. v. 11, n. 20, set./dez. 2015. p. 189-208.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. **Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de formação de professores – Parfor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2017.