

DEMANDAS PARA POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Ana Paula Peixoto **Soares** – UFRJ

Camila de Moraes **Barbalho** – UFRJ

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar as demandas para o currículo da formação de professores apresentadas nas metas e estratégias do novo Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/14), por meio do documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Para tal, realizamos uma análise dialogada com autores de políticas de currículo (DIAS, 2013; LOPES, 2004; MATHEUS & LOPES, 2014), na qual identificamos algumas demandas comuns no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores. Entre elas, destacamos a busca pela qualidade da educação, ideia recorrente no texto, na qual o professor figura enquanto elemento central no âmbito de tais políticas, provocando, por exemplo, desdobramentos na forma de proposição curricular dos cursos de formação de professores, tomada aqui enquanto meio fundamental para se alcançar o sucesso das demais metas deste plano.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Formação de Professores; Qualidade da Educação; Plano Nacional de Educação

DEMANDAS PARA POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Este estudo tem por objetivo destacar e analisar demandas para formação de professores presentes no novo Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/14), a partir do documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”. O referido documento foi elaborado pelo Ministério da Educação em

parceria com a Universidade Federal de Pernambuco e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e apresenta metas e estratégias para o decênio (2014-2024). Portanto, investir nesta empreitada de pesquisa representa olhar e se posicionar criticamente frente ao que se está discutindo e projetando para o campo das políticas públicas em educação, sobretudo, no contexto das políticas curriculares para formação de professores, que é nosso campo de investigação.

No âmbito das políticas públicas, no Brasil, nas últimas décadas, o currículo tem assumido um papel de destaque nas políticas educacionais (LOPES, 2004). As políticas curriculares nos interessam, então, pelo lugar de destaque que estas têm conferido ao professor, sobretudo, por meio da atuação na formação docente, enquanto estratégia para assegurar o sucesso das reformas educacionais. Logo, pode-se dizer que os contextos históricos e sociais das políticas curriculares têm influenciado de maneira diretiva o professor, colocando-o como corresponsável pelas aprendizagens dos alunos e impondo limites ao fazer curricular.

Nesse cenário, Ball (2011) nos ajuda a compreender as políticas enquanto um processo dinâmico e que, portanto, não se encerram pela materialização dos documentos escritos. A partir dessa perspectiva, as políticas não são tomadas aqui como algo restrito as instâncias governamentais, mas enquanto produção dos múltiplos contextos e sujeitos que as planejam e vivenciam, recontextualizando-as. Dialogamos também com pesquisas do campo de políticas curriculares (LOPES, 2004; MATHEUS & LOPES, 2014), nas quais as demandas vêm sendo destacadas como unidades de análise para a compreensão do processo de produção discursiva dessas políticas.

Destacamos para a discussão de demandas, as metas quinze, dezesseis, dezessete e dezoito, que tratam especificamente da formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial, como na perspectiva da formação continuada. Do mesmo modo, lançamos o olhar também para a compreensão da formação compreendida aqui enquanto estratégia de valorização do magistério.

A primeira meta, a número quinze, trata da cooperação entre os entes federados na elaboração de uma política nacional de formação de profissionais da educação, no prazo de um ano, a partir da vigência do PNE em questão, de modo a assegurar que todos os docentes obtenham formação em nível superior nas suas áreas específicas de atuação. Entre suas estratégias podemos destacar a reformulação curricular e o fortalecimento dos cursos de licenciatura, além de incentivos aos projetos de iniciação a docência.

A meta dezesseis indica a formação, em nível de pós-graduação, de pelo menos cinquenta por cento dos professores da educação básica até o final do decênio. Suas estratégias visam ampliar a concessão de bolsas de estudo para cursos de pós-graduação, assim como fortalecer programas que ampliam o acesso a materiais didáticos e paradidáticos para estudos.

Já a meta dezessete versa sobre a equiparação salarial dos professores da educação básica com os demais profissionais de igual escolaridade, enquanto estratégia de valorização do magistério. Para tal, menciona a instalação de fóruns permanentes de acompanhamento do piso salarial dos professores.

E, por fim, a meta dezoito trata especificamente do plano de carreira dos profissionais da educação básica e superior, a ser elaborado no prazo máximo de dois anos de vigência deste plano. A mesma propõe ainda implantação, mediante adesão dos entes federados, de prova nacional para admissão de profissionais na carreira do magistério, promovida pelo Ministério da Educação, além do acompanhamento dos professores iniciantes.

Pode-se dizer, então, que a partir deste panorama, observamos algumas demandas comuns no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores, destinadas para a melhoria da qualidade da educação, a profissionalização docente, a centralidade da prática e a valorização do magistério. Entre estas, destacamos, inicialmente, a própria relevância dada à formação, sobretudo, a sua elevação para o nível superior, assim como já analisado no estudo de Dias (2013) como uma meta a ser atingida na região ibero-americana. O texto de abertura do bloco das metas destinadas para a formação de professores também evidencia tal afirmativa, pois as apresenta enquanto conjunto de estratégias fundamentais para o sucesso deste plano, fomentando formações discursivas que, de acordo com Ball (2011), só favorecem a responsabilização docente, uma vez que, nessa perspectiva “(...) as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas (p. 36)”. Assim, as políticas de responsabilização invadem as práticas docentes sem “pedir licença” e alteram o cenário de identidade do professor. Provocam ações afirmativas e pontuais, preveem metas e ajustes em busca da qualidade da educação, mas a questão é: a que preço o professor e os alunos conseguem avançar na direção desta dita “qualidade”? Por outro lado, o protagonismo do professor tem lhe possibilitado assumir o papel de curricularista o que, segundo Dias (2013), evidencia as divergências nos discursos presentes no processo de produção curricular docente.

Outra demanda enfatizada é a qualidade da educação, que aparece em todas as metas que tratam da formação de professores. Nesse contexto, parafraseando Matheus e Lopes (2013), a recorrência do significante qualidade da educação não está atrelada apenas a sua capacidade de agregar diferentes demandas constituindo um discurso universal, mas, sobretudo, representa um exterior comum a ideia de escola sem qualidade. A busca pela qualidade da educação merece ser observada com atenção, então, pois a mesma reflete o intenso movimento no campo da educação, que tem frequentemente interpelado o currículo, assim como a própria autonomia docente, tão cara a esta categoria. Podemos destacar ainda a consolidação, ao longo de décadas, de políticas avaliativas como práticas impositivas de regulação do ensino, com a justificativa de proporcionarem uma aprendizagem mais eficaz, quando, na verdade, estão comprometidas em alcançar índices e metas, em uma perspectiva na qual quantidade torna-se parâmetro para qualidade.

O destaque que o currículo assume no âmbito das políticas de formação de professores fica também evidente na meta quinze, que trata da elevação da formação do professor para o nível superior como “(...) condição essencial para que este assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 48)”. Do mesmo modo, a formação acadêmica do professor não é discutida sem que se aborde o próprio currículo da formação de professores. Portanto, destaca-se ainda no âmbito da meta quinze o trecho no qual fica explícito que “(...) Talvez uma das principais estratégias do PNE seja a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2014, p. 49)”.

Nesse contexto, ao propor a reformulação curricular dos cursos de formação de professores, em meio a múltiplas demandas, destaca-se a centralidade da prática, assim como podemos observar no seguinte trecho da meta quinze que reforça a importância da “(...) centralidade na valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação (...) (BRASIL, 2014, p. 49)”. No entanto, há que se ter cuidado com tais estratégias que giram em torno da prática enquanto principal componente para a formação docente, pois, embora estas objetivem estreitar a formação acadêmica com o cotidiano escolar, podem incorrer no perigo de conferir a esta uma perspectiva que transforma o professor em um prático, ou seja, em um profissional que cumpre prescrições técnicas, pautando-se no “o quê e como ensinar”. Portanto, este estudo aponta aqui a importância das políticas curriculares

para formação de professores construirmos modos de superação de propostas que não têm alcançado o cotidiano dos alunos e professores à medida que se distanciam do que é vivido em sala de aula, buscando fomentar a reflexão acerca dos currículos praticados e da própria ação pedagógica em si.

Ainda no que tange a centralidade da prática, abordamos a meta dezoito, que trata do plano de carreira para os profissionais da educação. Em meio às estratégias desta meta, destacamos a questão do acompanhamento de professores iniciantes na carreira docente por supervisores mais experientes, baseada em uma perspectiva que busca privilegiar “(...) os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2014, p. 14)”, de modo a imprimir mais uma vez na formação de professores uma visão de currículo e ensino pautados na prescrição. Ou seja, segundo Matheus e Lopes (2013), o currículo ainda se encontra fortemente atrelado a ideia de conhecimento, interpretado como um repertório de conteúdos a ser ensinado por suas respectivas disciplinas e não como um processo de seleção e produção de culturas.

Já as metas dezesseis e dezessete trazem à tona a questão da valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, a melhoria da qualidade da educação, por exemplo, é discutida no âmbito da meta dezesseis com relação aos investimentos públicos destinados ao magistério, em especial, a formação inicial e continuada dos professores. Do mesmo modo, a meta dezessete compreende que “(...) professores com formação adequada, com condições dignas de trabalho e que se sentem valorizados contribuem para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, resultando em maior qualidade da educação. (BRASIL, 2014, p. 53)”. Nessa perspectiva, busca-se também tornar a carreira de professor mais atraente, diminuindo a evasão de docentes, assim como o risco de se ter comprometida a universalização e expansão da obrigatoriedade da educação básica por falta de profissionais na área, conforme argumenta o próprio documento.

Por fim, ao término desta análise, assumimos uma postura mais ativa frente às metas e estratégias apresentadas para o próximo decênio no âmbito do Plano Nacional de Educação para o campo da formação docente, tomando-as como algo que não só pode, mas como deve ser colocado em questão e, portanto, as lemos, interpretamos e ressignificamos, produzindo novos sentidos. Logo, enquanto professoras da educação básica, fortalecemos nosso discurso frente a tais políticas que, cada vez mais, têm interpelado o cotidiano escolar e a prática pedagógica dos professores.

Referências

BALL, J. Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL, J. Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11 v.02 ago. 2013, p. 461-478.

BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. *Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*. nº. 26, Maio/Jun./Jul./Ago. 2004, p. 109-183.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*. v. 39, n. 2, abr./jun. 2014, p. 337-357.