


Artigo**Políticas públicas de formação para professores da Educação Básica: estudo sobre a formação por EaD****Public policies of teacher training for basic education: study on education by EaD****Gracieda dos Santos Araújo¹**

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantinópolis-TO, Brasil

Resumo

Este artigo pretende discutir as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, com ênfase à modalidade de ensino por Educação à Distância – EaD, refletindo-se sobre o ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior privado – IES, e suas implicações para a formação dos filhos da classe trabalhadora da cidade e do campo. A discussão gira em torno da atual conjuntura política do país, trazendo para o debate os limites e desafios que ações governamentais, realizadas a partir do ano de 2016, representam à educação pública. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica. Como referência, nos baseamos em teóricos como: Duarte (2010, 2004), Martins (2010), Saviani (1995, 2009 e 2011), dentre outros, bem como em dados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (2016) e do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP (2015). Constata-se que, no contexto das sociedades organizadas a partir do modo de produção capitalista, a formação do professor se dá por meio do desenvolvimento das políticas públicas oriundas das políticas neoliberais, influenciadas pelas demandas do mercado e das suas exigências de formação. Tudo isso por meio de práticas pedagógicas esvaziadas de sentido e que possam favorecer, de fato, uma educação capaz de contribuir para a superação da sociedade de classes.

Abstract

This article aims to discuss the policies of teacher education of Basic Education in Brazil, with emphasis on the modality of teaching by Distance Education - Distance Education, reflecting on the teaching offered by private Higher Education Institutions - HEI, and its implications for the training of working-class children in the city and in the countryside. The discussion revolves around the current political conjuncture of the country, bringing to the debate the limits and challenges that government actions, carried out from 2016, represent to public education. The methodology used consists of a literature review. As a reference, we are based on theorists such as: Duarte (2010, 2004), Martins (2010), Saviani (1995, 2009 and 2011), among others, as well as data from the National Literacy Assessment - ANA (2016) and the Union of Maintainers of Higher Education - SEMESP (2015). In the context of societies organized from the capitalist mode of production, teacher education occurs through the development of public policies derived from neoliberal policies, influenced by the demands of the market and its training requirements. All this through meaningless pedagogical

¹ Professora do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Tocantinópolis.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6861-9270>E-mail: gracieda.araujo@uft.edu.br

practices that can, in fact, favor an education capable of contributing to the overcoming of class society.

Palavras-chave: Formação de professores, EAD, Reformas educacionais.

Keywords: Teacher training, EAD, Educational reforms.

Introdução

Este trabalho trata de discutir as políticas direcionadas à formação de professores da Educação Básica no Brasil, levando-se em consideração a exigência de formação em nível superior, instituída através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. O centro da discussão gira em torno da modalidade de ensino por meio da Educação à Distância – EaD, realizada pelas Instituições de Ensino Superior privado – IES, e suas implicações à qualificação teórica dos docentes e, conseqüentemente, ao processo ensino-aprendizagem dos filhos das massas trabalhadoras.

Para esse estudo, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, com base em discussões teóricas e análise de dados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (2016) e do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior - SEMESP (2015). No primeiro momento, o texto faz uma breve discussão sobre o histórico das políticas destinadas à formação de professores, analisando-se a realidade brasileira desde o período pós-independência (1822) até os dias atuais. Em seguida, trata da expansão das IFS privadas e da problemática do ensino por EaD, como é o caso dos cursos de Pedagogia, chamando-se atenção para a questão do esvaziamento teórico dos referidos cursos e sua relação com os baixos índices de desempenho das crianças do Ensino Fundamental, a exemplo das regiões Norte e Nordeste do país.

Constata-se que o processo de formação de professores por EaD, por meio da rede privada de ensino, está associado a uma tendência da sociedade moderna capitalista, onde a educação passa a ser tratada como mercadoria, pouco comprometida com a qualidade, de fato, no que se refere à ampliação do capital cultural de educadores e educandos para uma sociedade menos desigual. Neste sentido, dentre os inúmeros problemas vividos pela atual conjuntura político-educacional brasileira, desde o *impeachment* da presidente Dilma em 2016, a expansão da oferta de ensino por EaD, por meio da rede privada, seguirá sendo uma questão dilemática e que necessitará ser amplamente discutida, tendo em vista a defesa da educação pública de qualidade no país.

2. As políticas de formação de professores no Brasil: breve histórico

A necessidade de formação docente, segundo Saviani (2009), é observada desde a época de Comenius, criador da Pedagogia Moderna, no século XVII. Porém, só no século XIX, após a Revolução Francesa (1789), que essa questão é tratada como prioridade do Estado, mediante a emergência da instrução popular. Por esta razão, surge o processo de criação de espaços destinados à preparação dos professores. Neste caso, as Escolas Normais, são instituições, por excelência, destinadas a cumprir tal função. Após a criação da primeira experiência em Paris (1795) outros países como Itália,

Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram implantando suas Escolas Normais, no decorrer do século XIX.

No caso do Brasil, a emergência da preparação de professores surge de maneira acentuada no período pós-independência (1822), quando se pensa em promover instrução popular. Desde então, conforme explicita Saviani (2009, p. 143), ao longo dos últimos dois séculos a história da formação de professores no Brasil se resume, fundamentalmente, nos seguintes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a exigência da formação em nível superior é instituída para a Educação Básica. Desta forma, tanto os profissionais das redes públicas como das redes privadas passaram a ser obrigados a adequarem-se às exigências da nova legislação, obedecendo ao prazo estabelecido de dez anos. Tudo isso tendo em conta as transformações que se instauraram na sociedade brasileira, demandadas pelo advento da globalização e do neoliberalismo.

De acordo com o art. 61 da Lei 9394/1996, são considerados profissionais aptos ao exercício da educação escolar básica aqueles que tenham sido devidamente formados em cursos reconhecidos, sendo necessariamente:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Concomitante a essa exigência de formação, tem-se um crescimento da oferta de cursos de formação para professores, sobretudo na rede particular, nas diversas regiões do país, com uma nova modalidade: o Ensino à Distância - EaD. No entanto, o que de imediato parece uma solução para um problema ainda não resolvido na educação brasileira, tempos depois, se revelará como uma tendência da sociedade moderna capitalista, pouco comprometida com a qualidade, de fato, da educação, no que se refere à ampliação do capital cultural de educadores e educandos, para uma sociedade menos desigual.

Com efeito, a formação por Ead é induzida pelo governo como uma alternativa de solução para o problema da qualificação dos profissionais da educação, sobretudo para os professores leigos em exercício. Neste sentido, conforme Documento Referência da Conferência Nacional da Educação Básica - CONAE, ocorrida em 2009, são levados em consideração os profissionais,

[...] que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, quanto aos professores de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os (as) profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (BRASIL, 2009, p. 65)

Nesse sentido, a formação de professores, “seja ela inicial ou contínua”, passa a assumir um perfil aligeirado, focado no desenvolvimento de competências, nas aprendizagens essenciais, e valorização do conhecimento tácito, “tornando-se *presa fácil* para os empresários da educação [...]” (MARTINS, 2010, p.23). Tudo isso sob a argumentação da justa e correta necessidade de formação de professores existente no país, dentre outros problemas, justificando-se, assim, a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD). Conforme defende Silva Júnior (2017), o que se pode observar no âmbito da formação dos alunos de graduação é a produção do conhecimento alienado.

De acordo com o Censo da Educação Superior (2016), 87,7% das IES brasileiras são privadas, sendo que entre as IES privadas predominam as faculdades, com 88,4% dos estabelecimentos. Por outro lado, quando se comparam os anos de 2006 e 2016, o censo (2016) revela um aumento no número de matrículas de 66,8% na rede privada e de 59,0% na rede pública².

No estudo feito por Silva Júnior (2017, p. 237), o mesmo chama atenção para a “enorme expansão das IES privadas com fins lucrativos (particulares) e a simétrica diminuição proporcional das IES privadas sem fins lucrativos (confessionais/comunitárias) no período”. No que diz respeito ao número de Instituições de Educação Superior, demonstração feita por Organização Acadêmica e Localização (capital e interior), segundo a Unidade da Federação, o censo da Educação Superior de 2016 revela que o Brasil possui 2.407 organizações acadêmicas, com 864 estabelecidas nas capitais e 1.543 no interior, sendo que, destas, 2.111 pertencem à rede privada, com 766

² Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso: 05 abril 2018.

distribuídas nas capitais e 1.345 nas cidades do interior. Na análise por região do país têm-se os seguintes resultados:

Tabela 1. Concentração das Instituições de Educação Superior por região do país

	Total	Capital	Interior
Norte	156	96	60
Pública	24	20	04
Privada	132	76	56
Nordeste	480	237	243
Pública	66	25	41
Privada	414	212	202
Sudeste	1.126	304	822
Pública	153	33	120
Privada	973	271	702
Sul	405	112	293
Pública	34	9	25
Privada	371	103	268

Fonte: Brasil (2016). Adaptado pela autora em 21/07/2018.

Silva Júnior (2017, p. 251) argumenta que,

[...] o novo desenho da educação superior brasileira, tem um duplo e contraditório movimento. O setor privado que oferece aproximadamente 75% das vagas neste nível educacional está orientado para atender aos segmentos mais empobrecidos da sociedade brasileira e conta com dois tipos de programas de ajuda aos estudantes: o Financiamento Estudantil e o Prouni.

Por meio dos programas de ajuda estudantil FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e PROUNI, o mercado da educação privada tem aumentado significativamente a sua margem de lucro, de modo que 45% dos seus ganhos são oriundos dos recursos públicos estatais. Nesse sentido, outro problema que se apresenta é o fato da maioria das IES da rede privada estar sob o controle dos “grupos mundiais de educação, especialmente com sede nos Estados Unidos, que têm como alvo a exploração de qualquer serviço, entre eles a educação” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 251).

No âmbito da formação de professores para a Educação Básica, os dados demonstram que os cursos de Pedagogia são um nicho de mercado bastante atrativo para a educação privada. Em geral, os alunos do curso de pedagogia privado são oriundos do ensino médio público, perfazendo, assim, um percentual de 85,9% (dados de 2013 – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior). De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2015), “na modalidade de Ensino a Distância (EaD), o curso de Pedagogia liderou a procura, com um total de 262,9 mil matrículas” (SEMESP, 2015, p 11)³.

³Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso: 06 abril 2018.

3. Sobre a formação por EaD e suas implicações no processo ensino-aprendizagem: análise crítica

O processo histórico da educação brasileira revela-se como sendo bastante complexo e contraditório. No que diz respeito às questões político-pedagógicas, o campo da formação de professor expressa, em sua totalidade, as contradições e perspectivas de uma sociedade dividida em classes e, conseqüentemente, em interesses e necessidades opostos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a questão educacional brasileira “não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Como tem observado Saviani (2009, p. 150), “a questão da formação de professores é atravessada por vários dilemas”. Entre os inúmeros problemas vividos, vimos que a expansão exorbitante da oferta de ensino por EaD, sobretudo na rede privada, é uma questão dilemática e que necessita ser discutida, tendo em vista a autonomia e qualidade do ensino público do país. Como abordado anteriormente “[...] nas instituições privadas a EaD não passa de mercadoria” (SILVA JÚNIOR, 2017, p.115). Ainda conforme o mesmo autor (p. 112), a modalidade de ensino em EaD no Brasil foi estabelecida através do Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005, definindo-se em seu Art. 1º como:

[...] 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. Para Moran, (2008), esta modalidade, que abrange também as IFs, baseia-se na possibilidade de o professor planejar, definir e executar suas ações separadas das ações dos alunos.

Deste modo, verifica-se que a disparidade entre o número de instituições privadas e as instituições públicas do ensino superior revela um quadro avançado da perda do controle do Estado brasileiro, com relação a uma política fundamental para o país, que é a educação, e da sua autonomia quanto ao tipo de sujeito que precisa educar. Não obstante, na medida em que a educação vai se convertendo em uma mercadoria, em mais um comércio de serviços, com fins econômicos financeiros, um negócio lucrativo para o setor empresarial capitalista, se coloca em risco a ideia de educação para um projeto de nação soberana e à humanização e civilização dos indivíduos.

Conforme Saviani (1995), a educação no âmbito do “trabalho não-material” tem o intuito de favorecer aos seres humanos o acesso aos elementos culturais, necessários à constituição de sua humanidade. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1995, p.19). O adulto, neste caso, representado na pessoa do professor, é a pessoa capaz de planejar as etapas do aprendizado das crianças, sendo, portanto, figura essencial da conexão entre o aluno e o conhecimento sistematizado.

Tratando-se da formação dos professores da educação básica, em especial dos pedagogos, profissionais responsáveis pelo trabalho nas séries iniciais, pelo processo de alfabetização das crianças, a experiência de formação via IES privadas, em geral, demonstra uma formação “frágil,

superficial”. Como comprova estudo feito no estado de São Paulo por Pimenta et al. (2017, p.15),

Consequentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco.

Para os referidos autores, são cursos com proposta curricular pouco consistente para a formação do pedagogo, sobretudo no tocante aos conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação, não sendo, deste modo:

[...] suficiente para garantir a formação básica do professor na área de educação, já que se trata de uma área extremamente complexa, que exige multirreferencialidade em diferentes campos científicos, como sociologia e filosofia da educação, por exemplo (PIMENTA et al., 2017, p.22).

Martins (2010) compreende a tendência de formação de professores no século XXI como sendo a síntese de múltiplas determinações e, neste sentido, ressalta que, “lamentavelmente, um dos maiores legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital” (MARTINS, 2010, p.20). Para a autora, em se tratando de política educacional, “isso é letal, posto que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos que, por sua vez, só pode ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010, p.20). Contraditoriamente, a formação de professores tem sido caracterizada pelo “descarte da teoria, da objetividade e da *racionalidade* expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em *concepções negativas sobre o ato de ensinar*” (MARTINS, 2010, p.20, com base em MORAES (2001) e DUARTE (1998). Conforme enfatizado pela mesma autora,

O lugar outrora ocupado pela metanarrativa, isto é, por uma teorização objetiva, geral e universal da história, passa a ser ocupado pelas descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada. Assim, pela via da desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar; nega-se o próprio ato (MARTINS, 2010, p. 21).

Para Duarte (2004), no contexto das sociedades organizadas a partir do modo de produção capitalista, a formação do professor se dá por meio do desenvolvimento das políticas públicas oriundas das políticas neoliberais, influenciadas pelas demandas do mercado e das suas exigências de formação. Logo, tais políticas tendem a priorizar as pedagogias pós-modernas do “aprender a aprender”⁴, baseadas no construtivismo e no escolanovismo

⁴ Mediante a problemática da formação de professores na contemporaneidade, Duarte (2010) chama atenção para as influências das tendências pedagógicas hegemônicas e suas implicações para a formação de professores, com destaque às perspectivas construtivistas: “as

(apropriações neoliberais da teoria vigotskiana), com o fim de favorecer a produção e a reprodução do modo de produção capitalista. Tudo isso por meio de práticas pedagógicas esvaziadas de sentido e que possam favorecer, de fato, a formação humana com propósito de superação da sociedade de classes.

Duarte (2010, p. 33) defende que as pedagogias pós-modernas do “aprender a aprender”:

[...] podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar. Ela remonta ao movimento escolanovista do início do século passado e, recuando mais no tempo, a Pestalozzi e Froebel (Arce, 2002) que, na primeira metade do século XIX, tentaram colocar em prática as ideias educacionais rousseauianas. [...] As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

Essas pedagogias possuem como principais pilares filosóficos o pragmatismo, pautando-se no relativismo epistemológico e cultural, na negação da perspectiva de totalidade, na supervalorização do conhecimento tácito e a descaracterização do trabalho do professor. Outro aspecto em comum entre as perspectivas pedagógicas mencionadas é a falta de comprometimento com a superação da sociedade de classes, “o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (DUARTE, 2010, p.34). Em contrapartida, do ponto de vista do setor empresarial, esta nova tendência de formação, respaldada nas perspectivas pós-modernas, a exemplo dos cursos por EaD, é o tipo considerado ideal para o mercado de trabalho, por favorecer a preparação do profissional prático, disciplinado, com foco em resultado⁵. Nesse contexto, o que se observa é o crescimento do analfabetismo funcional entre a população brasileira, sobretudo dos que habitam as regiões rurais, distantes dos centros de excelência de formação de professores; neste caso, as universidades públicas estaduais e federais.

Como demonstram os dados do Censo da Educação Superior (2016), as IES privadas ultrapassam as IES públicas, avançando nos interiores dos Estados, nas regiões menos assistidas pelas políticas públicas, assim, converte-se a carência de formação de professores em uma boa oportunidade de negócio para o mercado da Educação Superior. Neste sentido, essa má formação dos profissionais da educação, conseqüentemente, tende a refletir na qualidade da educação pública, relegando as crianças da classe trabalhadora a um conhecimento limitado, a uma defasagem intelectual, deixando-as em desvantagem frente às crianças das classes mais abastadas, possuidoras de

pedagogias do aprender a aprender”. Para o autor, o que essas tendências têm em comum é o fato da negação daquilo que chamam “educação tradicional”.

⁵Disponível em:

<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/especial-publicitario/uniube/noticia/2016/12/ensino-distancia-e-certeza-de-bom-negocio.html>. Acesso: 05 abril 2018.

maior acesso aos meios de aquisição do conhecimento cientificamente elaborado. Como resultado são observados os baixos índices no desempenho dos alunos, estes que, em sua maioria, chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com pífio rendimento nas principais áreas do conhecimento.

Conforme dados da *Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (2016)*⁶, mais de 50% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no Brasil têm nível insuficiente em leitura e matemática⁷. Dos alunos avaliados, 54,73% tinham nível de leitura insuficiente e 45,27% tinham nível suficiente, sendo que as regiões Norte e Nordeste foram as que obtiveram os piores resultados na área de leitura, com 70,21% e 69,15% dos estudantes apresentando nível de insuficiência, respectivamente, o que significa dificuldade de leitura de pequenas palavras e textos. Esses percentuais caem para 51,22% no Centro-Oeste; 44,92% no Sul; e 43,69% no Sudeste.

Com base em Souza (2017), se pode afirmar que por detrás dessa realidade se oculta uma questão crucial para o Brasil que é a divisão de classes, com suas raízes na escravidão. No caso da sociedade brasileira, analisar o problema da desigualdade entre as classes pelo prisma da escravidão é, para o autor, um fator crucial, tendo em vista uma maior compreensão acerca dos problemas vividos na atualidade da política do país, e a forma como se dá o processo de perpetuação das desigualdades de classes, pelas elites dominantes, o que perpassa, sobretudo, pelo acesso desigual à cultura e educação.

Logo, “sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo”, usado pelas elites para justificar o fracasso escolar dos pobres e, conseqüentemente a ocupação destes nos postos de serviços e profissões mal remuneradas, como se fosse uma opção, uma predisposição natural a escolha por profissões que remuneram os piores salários (SOUZA, 2017, p. 52).

Com base num enfoque calcado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural⁸, tal fato coloca em xeque a eficácia das perspectivas teóricas construtivistas hegemônicas que embasam os diversos programas e políticas de alfabetização adotadas pelo Ministério da Educação - MEC nas últimas décadas. De acordo com Martins, Carvalho e Dangió (2018, p.339),

⁶Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.

Acesso: 26/02/2017.

⁷O exame realizado pela ANA, está direcionado aos alunos cursistas com idade de 8 anos ou mais.

⁸ A Pedagogia Histórico-Crítica tem o materialismo histórico dialético de Karl Marx como concepção filosófica; perspectiva através da qual está apoiada sua base metodológica. Na abordagem do marxismo os seres humanos são sujeitos históricos, reais, constituídos como síntese das relações sociais, determinados pelas condições do meio natural e cultural em que vivem. Tomando por base esses preceitos, a Pedagogia Histórico-Crítica, respaldada na Psicologia Histórico-Cultural, concebe a educação como um processo de formação humana, em que o ato educativo tem valor e significado uma vez que seja capaz de promover a emancipação dos indivíduos. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Na esfera federal, foram criados pelo Ministério da Educação (MEC): o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (1999-2000); o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (2001); o Pró-Letramento (2006) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2013).

Embora se reconheçam os esforços do MEC em resolver o problema do analfabetismo no país, o referido problema segue sendo um fator de preocupação nacional e que precisa ser seriamente debatido, trazendo para o centro dessa discussão o tema das opções teóricas e político-filosóficas que respaldam as políticas governamentais de educação. Além disso, as questões infraestruturais das escolas e da questão da valorização dos professores, dentre outros fatores relevantes ao pleno desenvolvimento humano por meio do processo ensino-aprendizagem.

Sem dúvida, não basta apenas garantir o direito de ingresso à escola, por parte dos alunos das camadas populares. Para que haja aprendizagem de fato, melhoria na qualidade da educação pública, é preciso analisar um conjunto de fatores que influenciam diretamente no resultado final do processo ensino-aprendizagem, a orientação teórico-pedagógica e metodológica é um tema que precisa ser colocado no centro desse debate.

4. Desafios à educação e à formação de professores no contexto do pós-impeachment 2016

Na atualidade, a política educacional do Brasil vem sendo orientada pela redução de custos, “conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento)” (SAVIANI, 2009, p. 14). Quanto à formação de professores, esta questão se define pela opção de formar professores técnicos, em detrimento dos esforços para formar professores cultos e mais bem qualificados. Essa perspectiva está em sintonia com as propostas da UNESCO, do Banco Mundial, bem como de outras agências internacionais, externadas no relatório Delors, com a defesa dos quatro pilares fundamentais da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros.

Para Saviani (2009, p. 14):

[...] o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados.

Diante disso, o autor defende uma formação de professores a partir de uma concepção orgânica, “centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como *locus* privilegiado da formação de professores” (SAVIANI, 2011, p.15). Por outro lado, se reconhece que, para que a formação de

professores tenha êxito torna-se necessário, também, a tomada de medidas favoráveis à carreira docente, com melhorias das suas condições de trabalho, e garantia, de fato, da valorização social deste profissional. Isso envolve salários dignos, jornadas de trabalho de tempo integral em uma só escola, de modo que o professor tenha tempo para preparação de aulas, fazer acompanhamento dos estudos dos alunos, participar de reuniões e atender a comunidade. Conseqüentemente, essas medidas suscitariam o interesse de pessoas dispostas a “investir tempo e recursos numa formação de longa duração” (SAVIANI, 2011, p. 16).

A propósito, conclui Saviani (2011, p 16),

Uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente.

Comungando com esse ponto de vista, Libâneo (2012) enfatiza a qualidade na formação dos professores como condição irremediável à qualidade educacional que se espera da trajetória formativa dos alunos. Para o autor,

Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor. [...] Sem professores competentes no domínio das matérias que ensinam, nos métodos investigativos das ciências e nos procedimentos de ensino, não é possível aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio (LIBÂNEO, 2012, p. 32).

Entende-se que a melhoria de um país perpassa sobremaneira pela relevância dada às políticas de formação e educação de seus cidadãos. Para isso, faz-se necessário aos governos, dentre outras medidas, garantir uma política de incentivo e investimento à formação inicial e continuada de excelência, em nível de graduação e pós-graduação dos seus educadores. Nesse sentido, o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE, metas 15 e 16, voltadas à formação dos profissionais da educação, possui papel relevante, tendo em vista o desafio do melhoramento da qualidade na educação pública brasileira.

Todavia, quando o Brasil começa a avançar em sua política educacional, tendo aprovado o novo PNE (2014- 2024), incorporando a meta de 10% do PIB à educação (reivindicação da década de 1980), em 2016 ocorre o *impeachment* da então Presidente Dilma. Este fato muda completamente a orientação política do país e, conseqüentemente, as diretrizes da sua política educacional. Deste modo, a Emenda Constitucional que congela os gastos em educação por 20 anos, aprovada no governo Temer, no pós-impeachment 2016, uma vez comprometendo os investimentos na educação pública, coloca em prejuízo a concretização das metas estabelecidas no PNE, inviabilizando a política de formação continuada de professores e de valorização profissional dos mesmos.

Nesse contexto, ficou clara a opção de Temer por medidas de cunho neoliberal, em desfavor do estado de bem-estar social e da reparação histórica da desigualdade de classe existente, postura assumida pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) entre os anos de 2003-2016.

Dando continuidade às políticas neoliberais do governo anterior, o presidente eleito nas eleições presidenciais de 2018, ao assumir a presidência, coloca em evidencia a retomada das privatizações e da criação de um estado mínimo, deixando em alerta a iminência de mudanças extremas na política educacional, com proposta de distribuição de Vales (vouchers) para a matrícula de alunos em escolas privadas, Ensino a Distância e privatização das universidades públicas, como principais bandeiras para o setor. Essas são medidas favoráveis à educação enquanto produto de mercado e que, para ter êxito, torna necessário o rompimento com qualquer sinal de continuação e fortalecimento de uma política de educação pública de qualidade, de forma planejada e com metas claras para a sua efetivação, o que deverá aprofundar a desigualdade do acesso aos conhecimentos universais por parte dos frequentadores da escola pública, atingindo uma vez mais aos filhos das massas trabalhadoras.

5. Conclusão

Dentre outros fatores, a má qualidade na formação dos professores pode ser considerada um dos principais problemas que contribui, sobremaneira, para a precarização do ensino oferecido aos alunos da classe trabalhadora, como ocorre na educação oferecida às populações que habitam as regiões Norte e Nordeste do país.

A realidade concreta da educação brasileira tem se caracterizada pela divisão entre o grupo dos bem sucedidos e o grupo dos fracassados, ou seja, dos que não conseguem avançar no campo da formação intelectual/escolar. Em geral, esses últimos são frequentadores das escolas públicas, com origem na classe trabalhadora.

Para que haja melhoria na qualidade da educação pública é preciso analisar um conjunto de fatores que influenciam diretamente no resultado final do processo ensino-aprendizagem, a começar pela (in)consistência do processo formativo dos professores, no que concerne a ampliação da sua capacidade teórico-prática.

Em tempos de avanço das políticas ultra neoliberais no país, e dos retrocessos que se apresentam no contexto atual, caberá aos profissionais da educação, aos segmentos de representação da classe e da sociedade organizada, criar coesão e unidade de luta que possam assegurar os direitos constitucionais de todos os cidadãos brasileiros, dentre eles o direito à educação pública, gratuita, universal e de qualidade social.

Referências

BRASIL, Presidência da República, Ministério da Educação: Secretaria Executiva e Secretaria Executiva Adjunta. **Conferência Nacional de Educação 2010 – Conae – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação** – Documento de Referência, Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2016**. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> Acesso: 05 de abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)– Edição 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> Acesso: 26 de fev 2017.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” Crítica as aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.); apoio técnico MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da Pedagoga e Identidade do Pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; Cordeiro, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 2, mai./ago. 2018: 337-346. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-337.pdf>. Acesso em: 27 de dez 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.); apoio técnico MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 09 de set 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. Campinas: Cortez e Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university**: a busca por resultados comercializáveis: para quem? 1.ed. – Bauru: Canal 6, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Editora LEYA, 2017.

Enviado em: 04/setembro/2019 | Aprovado em: 25/novembro/2019