

A DÉCADA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CONVITE À REFLEXÃO

EDUCATION DECADE AND TEACHER EDUCATION POLICIES: A CALL FOR REFLECTION

Fabiola Andrade Pereira¹
Maria José de Pinho²
Edna Maria da Cruz Pinho³

RESUMO

O presente artigo apresenta-se como um convite à reflexão acerca das políticas de formação de professores no Brasil, executadas na Década da Educação, e, de forma específica, faz referência às políticas de formação que ressoaram nos anos 90 no estado do Tocantins. Seu objetivo é de apresentar os contextos e os sentidos das políticas educacionais assumidas pelo governo brasileiro e, como consequência, seus reflexos na formação de professores, compreendida, neste contexto, como um direito. Tal formação assume uma posição de inacabamento, e isso se reflete numa formação permanente com vistas a proporcionar a preparação profissional. Nessa direção, observa-se que o enraizamento de processos formativos de longo prazo poderá trazer sérias consequências para a ação educacional (desde a perda da referência da qualidade até a perda de elementos mínimos nos processos das relações humanas). Assim, há uma necessidade premente de redimensionar a concepção de formação humana relativa às crises no mundo do trabalho e as exigências mercadológicas e economicistas que orientaram as reformas ocorridas na educação brasileira no período estudado. Ratifica-se, ainda, a importância de se rever a continuidade daquilo que chamamos de políticas de formação deformantes. Acreditamos que esse deve ser um imperativo aos educadores que acreditam na educação e que buscam construir um projeto educativo emancipatório e humanizador.

Palavras chaves: Política Educacional. Formação de Professores. Década da Educação.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, entendida em sua dimensão social, deve ser tratada como um direito e como um processo inicial e continuado capaz de dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Por esse viés, entendemos que tal formação assume uma posição de inacabamento vinculado a uma formação permanente que proporcione a preparação profissional.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e doutoranda em Educação vinculada à linha de pesquisa Educação Popular do PPGE na mesma Universidade. Professora da Universidade Federal do Tocantins. Atua no Departamento de Educação/Curso de Pedagogia. E-mail: fabagnes@uft.edu.br

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora da UFT - Universidade Federal de Tocantins e dos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Língua e Linguagem e Mestrado em Educação. E-mail: mjpgon@uft.edu.br

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Tocantins. E-mail: ednapinho@uft.edu.br

Veiga (2008) defende que o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim, é inconcluso e autoformativo. A esse respeito, Freire (1998, p. 25) entende ser importante que, “[...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado [...]”.

Neste trabalho, o objetivo é de mostrar os contextos e os sentidos das políticas educacionais assumidas pelo governo brasileiro, na Década da Educação, e seus reflexos na formação de professores. Também se analisa se tais políticas podem ser consideradas inovadoras, tendo em vista as mudanças e as modernizações que o discurso oficial anunciava. Para esse fim, foi traçado um diálogo com as ideias de autores como Dourado (2002, 2001), Freitas (2007, 2002, 1999), Rocha (2008), Cunha (2006 e 2002), Suanno e Silva (2013), entre outros.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX – CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas últimas décadas do Século XX, particularmente no que tange às reformas educacionais, vários estudos passaram a destacar a formação e a profissionalização do professor como fatores importantes para a melhoria da qualidade do ensino. Isso implicou ações diversas e contraditórias ligadas a um conjunto de reformas sintonizadas com os interesses internacionais na educação e na formação de professores, em países como o Brasil, de tal forma que os anos 90 ficaram conhecidos como a Década da Educação.

Para Dourado (2002), nos anos 90 do Século XX, tanto as políticas públicas quanto as educacionais foram balizadas por reformas do Estado. Tais mudanças, por sua vez, provocaram alterações no direcionamento dos mecanismos e na forma de gestão, sintonizando-as com organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e suas orientações de descentralização, flexibilização e novas formas de controle e padronização que, nesse contexto, influenciaram a oferta do ensino superior e, conseqüentemente, dos cursos de formação de professores.

Acerca do debate relativo à formação de professores no Brasil, nesse período, Freitas (2002, p. 138) aponta dois movimentos que considera contraditórios: “[...] o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular, da formação de professores [...]”. Para a autora, o movimento docente construiu sua trajetória com a colaboração de muitos educadores e suas entidades organizativas que, desde o final dos anos 70 do Século XX, defendiam uma formação de professores vinculada à “[...] concepção da forma de organização da escola, às grandes questões sociais e ao movimento de trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária [...]”. Foram discutidas também propostas alternativas ao modelo tecnicista existente na época.

Em relação às políticas públicas, os estudos de Kuenzer (1999) e Pérez Gómez (1998) revelam que foram feitos investimentos na formação de professores da educação básica, por meio de vários programas, com as mais diversas denominações (treinamento em serviço, aperfeiçoamento docente, capacitação docente, educação continuada, formação em serviço etc.). No entanto, as alterações, em termos de concepção, foram poucas. Essas ações se materializam na forma de mudanças em vários aspectos, como o financeiro, o curricular, a organização da gestão e o “[...] estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, entre outras [...]” (CAMPOS, 1999, p. 134).

Nessa ótica, verifica-se uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino da educação básica, como na Carta de Jomtien.⁴ Contraditoriamente, são estabelecidas diretrizes para a formação inicial do professor que levam ao aligeiramento e à flexibilização da formação, em decorrência das especificidades apresentadas pelo quadro educacional brasileiro quanto a questões como: baixo índice de aprendizado; número ainda elevado de analfabetos, inclusive o funcional; distorção idade-série; e evasão e repetência ainda marcantes na realidade escolar do Brasil. Nesse círculo vicioso, há uma interdependência entre a qualidade do ensino na educação básica e a formação do professor ancorada na “[...] teoria do capital humano [...]”. Nesse viés, a função da escola se reduz a preparar recursos humanos para o mercado e a por “[...] a educação em posição de centralidade para a incorporação da sociedade no processo de produção [...]” (ARAÚJO, 2008, p. 63).

Cabe ressaltar que a importância dada à questão da formação tinha o objetivo de elevar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento, o que acabou por privilegiar a capacitação em serviço e estimular as modalidades a distância (FREITAS, 1999). Essas decisões foram consolidadas por mudanças na estrutura de atendimento das instituições de ensino superior, que passaram a assumir diferentes formatos, entre os quais, os de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Este último, de caráter técnico-profissional, tinha a tarefa de formar professores para atuarem na educação básica e proporcionar formação pedagógica aos portadores de diplomas de educação superior.

Nesse movimento, associadas às medidas de complementação pedagógica⁵, ocorreram a criação do Curso Normal Superior, a regulamentação dos cursos sequenciais e a elaboração das diretrizes curriculares. Essas decisões possibilitaram ao governo brasileiro institucionalizar a reforma no campo da formação de professores de modo mais intenso, a partir de 1999, e contar com o apoio e a participação do empresariado do ensino na criação, na expansão e na ampliação de novos espaços e cursos de formação de professores, que resultaram na privatização desenfreada e no aligeiramento do ensino.

Então, para dar forma e conteúdo aos institutos superiores de educação, as políticas educacionais implementadas promoveram algumas ações, por exemplo: retirada de conteúdos relativos à formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia - tarefa exercida há 30 anos (KISHIMOTO, 1999); redução da carga horária dos cursos de formação, que passou a ser de 2.800 horas mínimas, e podem ser reduzidas para 200 horas, caso o aluno exerça atividade docente regular na educação básica; regulamentação do Curso Normal Superior que, inicialmente, teve atribuição de exclusividade para a formação de professores de educação infantil de 1ª a 4ª séries e, posteriormente, com a pressão dos educadores e de suas entidades, a substituição do termo ‘exclusivamente’ por ‘preferencialmente’, conforme Decreto nº 3554/2000.

É impossível não reconhecer que a determinação da LDB garantiu os espaços necessários para a institucionalização de políticas educacionais que vinham sendo gestadas em governos anteriores. Ao lançarem mão de decretos, resoluções e pareceres, de certo modo, efetivaram a reforma no âmbito da formação do professor para a educação básica. Foram, pois, ignoradas as experiências bem-sucedidas de formação de professores, tanto as desenvolvidas quanto as que se encontravam em desenvolvimento nas várias regiões do país, ou seja: “[...] a nova legislação traduziu, de forma substantiva, as relações de poder entre o Estado e a sociedade civil organizada naquele período [...]” (ROCHA, 2008, p. 38). Ao mesmo tempo em que as políticas se fortaleciam com o discurso da qualidade, as ações

⁴ Essa Carta é resultado da Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia, em março de 1990, convocada pelos seguintes organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

⁵ Através do artigo 63, I, da LDB, pode ser professor todo portador de diploma de curso superior que queira se dedicar à educação básica – Esquemas I e II.

implementadas distanciavam-se cada vez mais de uma proposta de unidade ou de uma base comum de formação dos professores. Ela foi reduzida à dimensão técnica tanto no aspecto organizacional quanto no de gestão curricular. Destarte, para cumprir a determinação de que “[...] somente [seriam] admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço [...]” (LDB, art. 87, § 4º) até o final da Década da Educação, os sistemas de ensino estaduais e municipais estabeleceram convênios com as universidades para que elas ofertassem cursos de graduação para formar professores da educação básica. Esses cursos, muitas vezes, ocorreram em regime de oferta do tipo modular, com carga horária e currículo diferentes dos cursos de licenciatura regulares e em diferentes espaços e modalidades (presencial, a distância, modular, semipresencial, sequencial etc.), o que resultou num processo muito mais de titulação do que de qualificação.

Nessa trajetória, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, já se podia observar um processo de “expansão desordenada”, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formar professores. Na maioria das vezes, os cursos eram de baixo custo, em razão da oferta de “[...] qualificação mais ágil, mais flexível [...]” e mais adequada aos princípios da “[...] produtividade e da eficiência [...]” do mercado competitivo e globalizado (FREITAS, 2002, p. 145). Muitos estudantes concluem a educação superior em instituições onde não se valorizava a produção do conhecimento com base em pesquisas, mas numa perspectiva exclusivamente emergencial e excludente, que resultou em formação insuficiente, baixos salários e precárias condições de trabalho (DOURADO, 2001).

Kuenzer (2007, p. 1170) analisa essa dualidade como “[...] uma explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade [...]”, uma vez que seu caráter é desigual, meramente certificatório e não assegura domínio de competências cognitivas para a autonomia intelectual. Além das inequívocas reflexões da autora, percebe-se, por parte do governo, a continuidade das políticas de formação focalizadas e aligeiradas, reafirmando modalidades de formação duvidosa. Como exemplo, destaca-se o caso da educação a distância, que passou a ser considerada, legalmente, como uma das estratégias de acesso à educação, conforme o artigo 80 da LDB. A modalidade de formação a distância que, a princípio, surgiu como exceção, tornou-se regra, ou seja, uma política de Estado para os programas de formação de professores em serviço, incentivada pela criação de polos municipais da Universidade Aberta do Brasil⁶ (UAB). Fortaleceram-se, pois, as instituições privadas e priorizou-se o aspecto massificador na titulação em nível superior. A esse respeito, Freitas (2007, p. 1209) assim declara: “[...] Esse modelo se organiza em projeto de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente da dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino [...]”.

Do mesmo modo que os Institutos Superiores de Educação foram caracterizados como instituições de ensino de caráter técnico-profissional, esse novo formato de instituição para a formação de professores não descartava a possibilidade de se efetivarem políticas baseadas nas técnicas, na valorização do imediato, do aplicável e do útil, desvinculadas do princípio - ensino, pesquisa e extensão. Para Freitas (2007), criou-se um sistema paralelo de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, que compõe um sistema nacional de formação profissional da educação, “reforçado” pela educação a distância e pela criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET) pelo Decreto nº 6.095/07. Nesses termos, essas duas instituições podem ministrar, em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professor para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e de Matemática, de acordo com as demandas locais e regionais. A seguir, discute-se sobre a

⁶ Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil, por meio do Decreto nº 5.800.

situação vivenciada no estado de Tocantins.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TOCANTINS

A formação de professores é, sem dúvida, um desafio para a União, os Estados e os Municípios, cujas políticas devem priorizar a formação inicial, ampliar o acesso dos professores às instituições de ensino superior e implementar um sistema de formação continuada para aqueles que detêm o grau superior como forma de superar o alto índice de docentes sem habilitação atuando na educação básica, conforme revela Pinho (2007).

As medidas tomadas pelo governo federal para implementar as políticas de formação repercutiram no estado de Tocantins e levaram as autoridades educacionais a estabelecerem convênios com instituições de ensino superior para qualificar seus quadros docentes. Esse desafio começou concretamente depois de 1998, com a criação de programas educacionais que se estenderam até 2010, em decorrência do alto índice de professores não habilitados no Estado. A primeira iniciativa surgiu do convênio nº 116/98 entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a Fundação Universidade de Tocantins (Unitins), que implantou o Programa de Graduação em Regime Especial, assim denominado pelo fato de ser organizado fora do período letivo das escolas regulares. Eram cursos de graduação em licenciatura plena para professores não habilitados que atuavam na educação básica da rede estadual de ensino e tinham “um modelo de formação continuada, com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, para desenvolver a autoformação e a inovação educacional”⁷ (p.6). Esse convênio surgiu mediante

[...] conflitos e embates cotidianos da política educacional e das reais necessidades do Tocantins, [...] surge por meio de uma unidade de princípios filosóficos educacionais que respondessem às necessidades oficiais de promoção de programas de formação, segundo ditames e demandas legais e ao mesmo tempo desse vazão à clientela real da rede pública [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 24).

Inicialmente o curso visava atender apenas aos professores que atuavam em sala de aula, mas atendeu aos não habilitados por pressão das Delegacias Regionais de Ensino – DREs – que contavam com esses trabalhadores em seu quadro funcional (técnicos, supervisores e coordenadores). Como mencionado, o regime especial é uma modalidade de formação inicial concomitante a uma formação continuada, pois os alunos eram professores que ocupavam outras funções, como de coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores de escola, trabalhos na Delegacia Regional de Ensino, ainda que não habilitados para tal. Além dos conhecimentos, o curso representou, de certa forma, a habilitação desses profissionais.

Nessa perspectiva, foram ofertadas, ao todo, 960 vagas para os Cursos de Matemática, Letras, Biologia, História, Geografia e Pedagogia, que foram organizados pelos *campi* universitários da Unitins, que também ficaram responsáveis pela coordenação local, pela seleção dos professores que ministrariam as aulas e pelo andamento dos cursos durante os encontros, enquanto a coordenação geral ficou centralizada na Reitoria, na cidade de Palmas -TO.

Assim, considerando-se o altíssimo número de docentes não habilitados que

⁷ Trecho do documento sobre o CEFOPE – Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação (Unitins – Novembro de 1999)

atuavam na segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no ano de 2000, a SEDUC propôs à Unitins continuar a parceria para ofertar novos cursos, com a participação da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED). No ano de 2000, foram oferecidas 983 vagas para a SEDUC e 200 para a SEMED, um total de 1.183 vagas, em que foram oferecidos os seguintes cursos: Ciências, com habilitação em Matemática, Química, Física e Biologia; Normal Superior, com habilitação em Educação Infantil, e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em Pedagogia, com habilitação em Administração e Supervisão Educacional.

As políticas de formação de professores, em Tocantins, buscaram também novas alternativas, entre elas, a educação a distância. Essas novas tecnologias em educação foram apontadas pelos agentes educacionais como viáveis para a formação de professores. Assim, nesse mesmo ano (2000), foi criado o “Projeto Implantação do Curso Normal Superior” na modalidade Telepresencial. Tratava-se de uma parceria entre a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda (EDUCON) e a Unitins, que ficou responsável pelo ensino. Era um projeto de natureza privada, vez que cobrava mensalidades dos alunos⁸.

Diferentemente dos outros projetos voltados para a formação de professores da rede de ensino, o Telepresencial era aberto, isto é, oferecido a todos os que concluíssem o Ensino Médio, como também a professores em exercício das escolas públicas e das privadas, desde que tivessem condições de pagar as mensalidades. O curso foi oferecido em três anos, diferentemente dos que eram oferecidos em regime especial e regular, desenvolvidos em quatro anos. Nessa modalidade, o Curso Normal Superior, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ofereceu seu primeiro vestibular com 4.040 vagas. A tele-educação circunscreve-se aos projetos na modalidade de educação a distância⁹. Nessa modalidade de ensino, as políticas para a formação de professores ampliaram significativamente o número de vagas oferecidas para reduzir o número de professores não habilitados.

No ano de 2001, a SEDUC firmou o contrato (nº 109/01) com a Unitins, para ministrar o Programa Especial de Formação Pedagógica para bacharéis e/ou tecnólogos nas disciplinas Matemática, Química, Física e Biologia. O programa caracterizou-se por formar professores bacharéis que atuavam no Ensino Fundamental e no Médio e na educação profissional. Foram oferecidas 250 vagas e preenchidas 235. O curso foi proposto para uma carga horária de 540 horas e organizado em módulos, com duração estimada de, aproximadamente, um ano e meio.

Para continuar com as políticas de formação, a SEDUC, em parceria com a União, firmou o contrato nº 35/2001 e criou o Projeto Alvorada¹⁰, que visou, exclusivamente no estado de Tocantins, investir na melhoria do Ensino Médio da rede estadual. Então, pretendeu equipar e mobiliar escolas e habilitar 400 professores do Ensino Médio da Região do Bico do Papagaio, em sua primeira etapa. Os cursos oferecidos foram Letras, Ciências, História e Geografia, que funcionaram em regime especial e foram coordenados pela Unitins.

Ainda em 2001, a Associação Municipal das Prefeituras do Bico do Papagaio

⁸ O valor da anuidade anunciado no início do projeto foi de R\$ 1.068,00, cobrados em doze parcelas de R\$89,00. No final do ano de 2003, as turmas estavam pagando, mensalmente, R\$ 103,00.

⁹ Para Aretio (1994), educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial que propicia a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

¹⁰ O Projeto Alvorada foi uma iniciativa da Presidência da República, que tem como objetivo reduzir as desigualdades regionais por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. O indicador utilizado para medir o grau de desigualdades foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD, que considera três dimensões básicas: a renda, a longevidade e a educação.

(AMBIP) efetivou o contrato nº 001/01 com a Unitins¹¹ para oferecer cursos de graduação em regime especial para professores das redes municipais que atuavam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram oferecidas 150 vagas nos Cursos Normal, Superior e de Pedagogia. Em maio de 2003, a AMBIP, por meio do contrato nº 001/01, celebrou o termo aditivo (nº 001/2003) com a Unitins para qualificar mais 600 professores da rede municipal na Região do Bico do Papagaio. Assim, chama a atenção o fato de que, depois de um período tão longo em que a formação dos professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental era obrigatória, ainda fosse necessária para esses níveis a participação em programas especiais, sendo que essa nova condição de sua formação requeria medidas de emergência.

Para Rocha (2008, p. 51), “[...] os dados da pesquisa educacional no Tocantins demonstraram que a concepção das ações, programas e projetos estava em consonância com os princípios da reforma da educação nacional no final do Século XX [...]”, considerando que, apesar das políticas de formação de professores desenvolvidas na década de 1990, persistiu um contingente acerca do qual o Estado precisasse desenvolver ações específicas para solucionar o problema do professor que atuava em sala de aula e não era habilitado, ou seja, não tinha licenciatura (PINHO, 2007).

O SENTIDO DAS POLITICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: É POSSÍVEL FALAR EM INOVAÇÃO?

Os estudos mostram que as iniciativas do governo brasileiro para a educação e a formação de professores, na última década do Século XX e início da primeira década do Século XXI, tinham como motivação principal alguns acordos com agências estrangeiras. Esses mecanismos de intervenção na estrutura organizacional, institucional e na gestão pública colaboraram com a aquiescência do Estado, para consolidar instrumentos produtivos, quantitativos e de cultura empresarial no sistema educacional brasileiro a partir dos anos 90 (SILVA, 2002). Nessa direção, não é difícil deduzir que tais medidas estivessem impregnadas pelos discursos de mudança e modernização da educação básica.

Segundo Suanno e Silva (2013), as mudanças afetaram também o trabalho docente, por constituírem o modo de produção e organização do trabalho geral, assim como afetaram outros setores da vida social. Com esse entendimento, após apreender a relação entre a educação e os governos referenciados no período analisado, propõe-se, neste estudo, examinar se as mudanças efetivadas sob a égide da modernização, no período mencionado, podem ser consideradas inovadoras. Nesse sentido, é significativo compreender o conceito de inovação de forma abrangente e com possibilidade de se desenvolver em diferentes ambientes, organizações e processos, articulando-o imediatamente à criatividade (WECHSLER, 2011).

Como ação humana, a inovação realiza-se num contexto histórico e social, em determinado lugar, tempo e circunstância, ambiente ou meio social. Não é uma mera produção externa nem pode ser considerada uma produção ingênua, tampouco novidade técnica e tecnológica modernizante. Pelo contrário, resulta da tensão das relações com o contexto político-social mais amplo. Como prática humana, a inovação tem caráter intencional e relaciona-se às mudanças no ambiente educacional.

¹¹ Esse contrato da AMBIP com a UNITINS foi o desdobramento de um trabalho de formação de professores municipais da Região do Bico do Papagaio, iniciado em 1999, com o projeto MUDE, voltado para formar professores em nível médio do Magistério.

A visão de totalidade, o pensamento sistêmico aplicado à educação, nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação. Em termos de macro-planejamento, esse pensamento evita a concepção de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada [...] (MORAES, 2013, p. 14).

As inovações, como espaços alternativos de resistência e experiências, possibilitam a construção de novas propostas para o processo educativo tanto na educação superior quanto na educação básica. É, portanto, “[...] um processo descontínuo de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino e na aprendizagem ou como uma transição paradigmática em que ocorre uma reconfiguração de saberes e poderes”. A inovação não está descontextualizada, mas situada em determinado tempo, lugar e circunstância, “como produto da ação humana sobre o ambiente ou meio social [...]” (CUNHA, 2006, p. 116 -117).

A inovação educacional pode abranger uma instituição, um curso, uma disciplina, ou se referir a um método de ensino, a uma técnica, a um material, à avaliação, à atitude pedagógica, aos meios educacionais. Para Cunha (2002), essas considerações fazem compreender que não nos é possível pensar em processos inovadores sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem em determinado tempo e espaço e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem, ingenuamente, como algo espontâneo e independente.

Os educadores dos anos de 1980 foram críticos em relação a esse movimento por entenderem a conotação atribuída ao termo no período militar, uma vez que os processos inovadores passaram a ser vistos como mecanismos para se mudar o superficial da educação sem inovar nas questões essenciais do ensino. Assim, nos anos de 1990, os educadores que haviam vivenciado as contradições de experiências pedagógicas e insistiam em quebrar a raiz conservadora da educação passaram a refletir, de forma mais flexível, sobre as inovações. Para tanto, buscaram referenciais teóricos que os ajudassem a compreender bem mais as transformações contemporâneas.

As inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas [...] (CUNHA, 2006, p. 18).

Nesse aspecto, as inovações podem ser entendidas como rupturas paradigmáticas no sentido de transformar, de agir contra a homogeneização e de ter dimensão emancipatória. No contexto das políticas educacionais para a formação de professores de que trata este texto, pode-se perceber o descompasso entre a efetivação do discurso de modernização e mudança e a compreensão de inovação aqui trabalhada. Entende-se que as políticas educacionais, tal como se apresentam, caminharam para uma prática homogeneizante atrelada aos interesses das agências internacionais que se constituíram em “[...] fator de retração da inovação, pois, em seus princípios, defenderam e implementaram um modelo único de qualidade sem, ao menos, discuti-lo em sua condição e contexto [...]”. A inovação não nega a história, mas parte dela para “[...] fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição [...]” (CUNHA, 2006, p. 18-19).

O sentido das reformas aponta uma confusão de dispositivos legais que se distanciaram dos educadores e das discussões e produções já existentes sobre educação e

formação de professores, assim como não refletiram a realidade escolar tampouco as necessidades curriculares existentes. Em outras palavras, as mencionadas reformas promoveram mudanças, mas não promoveram, de fato, inovação. Isso demonstra claramente que a concepção de reforma educacional precisa se libertar do reducionismo como mudança estratégica e avançar para a invenção, ou seja, para a criação de novas possibilidades formativas que levem em conta o diálogo, o respeito às formas alternativas de saberes e experiências. Enfim, é mister construir relações para além da verticalidade autoritária, numa perspectiva emancipatória aliada a um “projeto alternativo de sociedade” e à construção de novas possibilidades (CUNHA, 2002).

Ressalte-se, todavia, que é inegável a importância da implementação das políticas de formação de professor, principalmente para o estado de Tocantins, porque, de certo modo, há demanda e evidencia o papel relevante do ensino superior nesse processo. Assim, esses programas não podem se resumir a projetos fragmentados, modestos e setorializados, sob o risco de não garantirem políticas concretas de profissionalização e valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procurou-se evidenciar que a trajetória aqui construída percorreu os caminhos tomados pelas políticas de formação de professores, do início da última década do Século XX até os primeiros cinco anos de Século XXI, assim como analisar os sentidos que que detêm quando analisadas na perspectiva da inovação.

A formação de professores é, sem dúvida, um tema que desperta muito interesse no meio acadêmico. Entendida em sua dimensão social, deve ser tratada como um direito. Garcia (1999, p. 20) afirma que a formação “[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico [...]”. Por esse viés, entende-se que a formação assume uma posição de “inacabamento” vinculado a um permanente processo de formação que proporciona a preparação profissional.

O sentido mais geral das políticas traçadas e executadas na década de 1990 permanece na atual década, na medida em que, ao precarizar a formação, precarizam-se também as escolas, a universidade, enfim, a própria sociedade. O enraizamento de processos formativos de longo prazo poderá trazer sérias consequências para a ação educacional, desde a perda da referência da qualidade até a de elementos mínimos nos processos das relações humanas. Assim, há uma necessidade premente de redimensionar a concepção de formação humana relativa às crises no mundo do trabalho e das exigências mercadológicas e economicistas que orientaram as reformas ocorridas na educação brasileira no período estudado.

No contexto das ações implementadas pelo governo para a educação e a formação de professores, não é possível falar em inovação, considerando que os problemas estruturais e históricos foram vistos como uma questão de reformas legislativas e legalistas. Utilizou-se de um habilidoso jogo linguístico, que invertia termos e sinais, com o intuito de adequá-los aos novos paradigmas econômicos que referenciavam a mudança almejada para a educação no país e, conseqüentemente, para a formação de professores (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002). Nessa direção, as ações paliativas encobrem questões bem mais significativas da existência social e pessoal (ROCHA, 2008) de todos os envolvidos nos processos de mudanças modernizantes ocorridas na década da educação no Brasil.

Ratifica-se, pois, a importância de se rever a continuidade dessas políticas de formação deformantes. Esse deve ser um imperativo para os educadores que acreditam na

educação, no sentido de construir um projeto educativo humanizador, que articule razão, emoção e corporeidade, com o objetivo de pensar para além dos paradigmas da reprodução e da regulação que marcaram e ainda marcam a formação de professores.

ABSTRACT

This paper constitutes an invitation to reflect on the policies of teacher training implemented during the Decade of Education in Brazil and, specifically, refers to education policies that resonated in the 90s in the State of Tocantins. Its objective is to present the contexts and meanings of education policies undertaken by the Brazilian government and, consequently, their reflexes on teacher training, understood in this context as a right. This training assumes a condition of incompleteness and this is reflected in continuing education in order to provide professional preparation. In this direction, we observe that the rooting of long-term formative processes can bring serious consequences for educational practice (both the loss of the quality references and the loss of minimal elements in the processes of human relations). Thus there is an immediate need to redimension the concept of human formation related to the crises in the world of work, and marketing and economic demands that guided the reforms that took place in Brazilian education during the period under study. It confirms the importance of reviewing the continuity of what we call policies of deforming formation. We believe this should be an imperative for educators who believe in education, and who seek to build a humanizing and emancipatory educational project.

Keywords: Educational Policy, Teacher training, Education Decade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. **O Normal Superior telepresencial e a trilogia:** política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, n. 68, p.126-142, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
- _____. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender:** sujeito, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-147.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: ____; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90.

Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, n. 80, v. 23. p. 235-276, set., 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 80, v. 23, p. 137-168, set., 2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Especial.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 68, p.17- 44, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, n. 68, p. 61-79, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

_____. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano 20, n. 68, p.163-183, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

PÉREZ GÓMES, A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; _____. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-380.

PINHO, Maria José. **Políticas de formação de professores**: intenção e realidade. Goiânia: Cànone, 2007.

ROCHA, José Damião Trindade. Sentidos, concepções e discursos da formação de professores no Brasil no final do Século XX: respingos e estilhaços na educação do Tocantins. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). **Políticas e gestão da educação no Tocantins**: múltiplos olhares. São Paulo: Xamã, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: FAPESP, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda.

Política Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso. Resiliência, adversidade criadora e educação. In: ____; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antônia Pujol (Orgs.). **Resiliência, criatividade e inovação:** potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia, GO: América, 2013.

WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade e inovação no contexto brasileiro. In: I Congresso Internacional de criatividade e inovação: visão e prática em diferentes contextos. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.criabrasilis.org.br/arquivos/pdfs/122_anais_trabalhos_completos.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.