

POLÍTICA NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: UMA ANÁLISE DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

Tânia Maria Lima Beraldo. Docente PPGE/UFM

tmlima@ufmt.br

Márcia Regina Gobatto. Discente PPGE/UFMT

marciagobatto@hotmail.com

Fabiúla Torres Costa. Discente PPGE/UFMT

fabiula_c@hotmail.com

Introdução

No complexo quadro educacional brasileiro a carência de professores da área das ciências da natureza constitui-se num grave problema, sobretudo no ensino médio. Esta constatação foi apresentada no relatório intitulado *Escassez de professores no Ensino Médio, propostas estruturais e emergenciais*, elaborado por Ruiz, Ramos e Hinguel (2007). O referido relatório – produzido pela Comissão Especial instituída pelo Ministério da Educação (MEC) para estudar medidas voltadas à superação do déficit de professores para o Ensino Médio – revela que o problema é grave, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Diante da perspectiva de universalização das matrículas nesse nível do ensino, o problema tende a se acentuar, casos não sejam tomadas medidas efetivas.

Dentre as soluções de caráter estrutural apresentadas no relatório citamos: realização de cursos de licenciatura polivalentes; programas de incentivo às licenciaturas (Pró-Licen); programa de bolsas de incentivo à docência (PIBID); maior oferta de cursos na modalidade à distância. As soluções emergenciais incluem: contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes; incentivo ao retardamento das aposentadorias; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; uso complementar de tele salas (RUIZ, HINGUEL e RAMOS, 2007)

No Brasil, os problemas na formação de professores não se restringem a preparação de novos quadros de profissionais qualificados. Referem-se também à

formação de docentes já integrados ao sistema público de ensino como indica o *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* encomendado pelo Ministério da Educação (INEP, 2009). Tal estudo evidencia que um número significativo de professores que atuam no ensino médio não possui formação compatível com a disciplina que leciona. Confirmou-se que o problema é mais complexo em algumas áreas, notadamente em Física, Matemática e Química. Do total de professores que lecionavam Física 60,5% eram de outras áreas incluindo a Pedagogia. No ensino de Química os problemas foram similares. Aproximadamente 45% dos professores que ministravam essa disciplina eram formados em outros cursos. Em se tratando da Biologia os graduados no curso representaram 55,9% do total de professores que ministrava a disciplina.

Conforme observou Abicalil (2007) uma das explicações para este déficit de professores é a baixa remuneração da profissão. Este fato faz com que os docentes procurem outros ramos de atividade fragilizando assim o processo educativo. Os baixos salários explicam ainda a evasão nos cursos de licenciatura, em especial de física e química. O referido autor indica que, em uma década, foram formados em tais cursos apenas 7.216 e 13.559 novos professores, respectivamente (ABICALIL, 2007).

No presente trabalho colocamos esta problemática em pauta direcionando o foco de nossas discussões para as políticas que estão sendo engendradas na perspectiva de enfrentar o problema da formação de professores que atuam na área das ciências da natureza, no sistema público de ensino. O propósito é trazer para o debate questões relativas à legislação educacional (Lei Nº. 9394/1996; PNE (2001-2010); Decreto Nº. 5.622/2005; Decreto Nº. 5.800/2006; Decreto Nº. 6.755/2009) e às ações voltadas para a oferta de cursos de licenciatura para a formação de professores de física, química, biologia no ensino médio e de ciências no ensino fundamental. Nesta perspectiva, faz-se necessário destacar o papel atribuído à Universidade Aberta do Brasil (UAB) na oferta de tais cursos. Em decorrência deste propósito organizamos este trabalho em duas partes. Na primeira parte discutimos a concepção de política que orienta este estudo para então apresentar os resultados de nossas análises sobre as atuais políticas oficiais para a formação de professores da área das ciências da natureza. Na segunda parte apresentamos o levantamento da oferta de cursos para a formação de professores da citada área, por meio da UAB. Finalizamos apresentando os resultados das nossas análises no intento de contribuir com os debates sobre a questão em pauta.

Política como processo de articulação e de recontextualização

A política, conforme observou por Mouffe (2001, p.417), é uma atividade inerente à natureza humana. Refere-se “à reunião de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes.” O termo *político* relaciona-se ao antagonismo que, inevitavelmente, está presente nas relações sociais. Portanto, podemos conceituar política como representações codificadas de modo complexo por meio de disputas, compromissos, interpretações e como reinterpretações decodificadas de modo igualmente complexo.

No mundo globalizado a produção de políticas torna-se uma prática ainda mais complexa, pois as influências do contexto global estão cada vez mais intensificadas. Isso explica a utilização de termos como “convergência de políticas”, “transferência de políticas”, “empréstimo de políticas”, “epidemias de políticas” e até mesmo no “fim da política”. De fato, não há como negar as influências do contexto global nas políticas nacionais e locais, todavia, é preciso considerar que na produção de políticas há sempre possibilidades de tradução e de recontextualização de sentidos e proposições e, portanto de criação. Por essa razão, Ball (2001, 2004, 2006) defende a idéia de política como um ciclo. A abordagem do ciclo de política requer que se considere a articulação entre três contextos principais: de influência, de produção do texto e da prática. O contexto de influência, como o próprio termo indica, relaciona o global e o local. Nele ocorrem disputas entre discursos veiculados pelo poder público, por grupos econômicos nacionais e internacionais, por movimentos sociais, partidos políticos, instituições, comunidades disciplinares e epistêmicas, enfim, por um coletivo de grupos sociais interessados em exercer influências na formulação e nos destinos da política. O contexto de produção do texto político articula-se com o contexto de influência e reflete os conflitos e confrontos dos discursos circulantes. Constitui-se também num espaço de enunciação, disputa, negociação e articulação de sentidos que dão base à representação política. Os textos políticos são, assim, uma forma de representação da política. O contexto da prática é onde a política pode produzir efeitos e conseqüências. Porém, nele ocorrem também hibridismo e recontextualizações que podem promover mudanças e transformações significativas nas decisões formuladas nos demais contextos.

Ball (2002) chama atenção para a necessidade de inserir as pessoas na política discordando da idéia de que as políticas são determinações oficiais inexoráveis. No contexto da prática as políticas ficam sujeitas a processos de recriação, pois, as condições, recursos, histórias e compromissos locais são sempre diferentes. Destarte, há sempre possibilidade de atribuições de sentidos diferenciados e, conseqüentemente, possibilidades de recontextualização (LOPES, 2008). A recontextualização refere-se a processos de múltiplas influências, interdependências e hibridização. Trata-se de uma “combinação de lógicas globais, distantes e locais” (AMIN, *apud* BALL, 2001, p. 102) que produzem, ao mesmo tempo, identidade e diferença, homogeneidade e heterogeneidade, desterritorialização e reterritorialização, mudança e estabilidade (LOPES, 2008).

Políticas Nacionais de Formação Docente

Na Constituição Federal de 1988 a valorização dos profissionais da educação foi associada à qualidade do ensino público e apontada, no artigo 206, como um princípio constitucional. Este preceito foi reiterado no artigo 67 da LBD de 1996 e associado com: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Dos textos que tecem a legislação educacional brasileira o Plano Nacional de Educação (PNE) é o que explicita, de forma mais clara, a política de formação e de valorização de professores. Isso pode estar relacionado com o fato de que se trata de um texto que resulta de articulações realizadas em múltiplos contextos e com a participação de um grande contingente de representações políticas (variados segmentos). No PNE relativo ao período 2001-2010 foi apontada a necessidade de definição de uma política global de magistério que contemplasse, simultaneamente, formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada (BRASIL, 2001). A defesa dessa política foi justificada pela constatação de que a formação dos profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso tornar o magistério atraente para

que “os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação” (BRASIL, 2001, p. 95)

Na esteira das políticas para a formação de professores o governo federal valorizou a educação a distância (EAD) como uma estratégia para atender a demanda de um país de dimensões continentais e com realidades diferenciadas. Para tanto, instituiu o decreto nº 5.622/2005 que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394/1996 ampliando as possibilidades de utilização da EAD em diversos níveis e modalidades de ensino: educação básica; educação de jovens e adultos; educação especial (respeitadas as especificidades legais pertinentes); educação profissional e educação superior (incluindo os cursos de pós-graduação *stricto sensu*). Para ampliar o acesso à educação superior foi criado o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do decreto 5.800/2006. Conforme consta no artigo primeiro desse decreto o objetivo precípua do sistema UAB é oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A criação da UAB tem relações com o que Ball (2001, 2004, 2006) caracteriza como influências do contexto global. Isto pode ser percebido no relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI a pedido da UNESCO. No referido relatório apontou-se a existência de um “amplo acordo” quanto a adoção dos meios de comunicação social no ensino. Apontou-se também a validade das experiências da Universidade Aberta do Brasil.

(...) existe amplo acordo, os meios de comunicação social constituem um vetor eficaz de educação não-formal e de educação de adultos: por exemplo, as experiências de universidade aberta e de educação a distância, demonstram o interesse que há em definir uma estratégia educativa para o futuro, que integre as tecnologias da informação e da comunicação (DELORS, 1998, p. 116).

No citado relatório a comissão manifesta esforços no sentido de: “elaborar raciocínios que pudessem apresentar um quadro prospectivo dominado pela globalização; selecionar as questões importantes e que se colocam em qualquer parte do mundo, e traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial” (DELORS, 1998, p. 12). Estas orientações justificam a utilização de termos como “convergência de políticas”, “empréstimo de políticas”, conforme observou Ball (2006).

Nos objetivos da UAB nota-se que é dada prioridade para a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. O

texto oficial deixa claro que não se trata de uma nova universidade, mas sim, de um sistema que incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos. Tal sistema requer a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial, em localidades estratégicas, propiciando assim a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas. O pólo de apoio presencial é caracterizado “como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2006). Trata-se um espaço fora da universidade o qual deverá dispor de instalações (infraestrutura e recursos humanos). O decreto esclarece que as instalações físicas precisam ser previamente referenciadas pela Capes a fim de atender as necessidades dos cursos e alunos no que diz respeito a questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras. Em termos de recursos humanos a educação a distância requer envolvimento de diversos atores (estudantes-professores; coordenador de curso; coordenador de tutoria; professor pesquisador-conteudista; tutores a distância; tutor presencial; secretários e *web designer*). Boa parte das pessoas envolvidas no processo de formação não faz parte do quadro efetivo da universidade e nem todos possuem experiência em termos de formação de professores. Dessa forma, são grandes as possibilidades de atribuição de sentidos diferentes daqueles expressos nos textos políticos, o que nos leva a reiterar a idéia de ocorrência de recontextualização por hibridismos, conforme aponta Lopes (2008).

Para o desenvolvimento dos cursos da UAB foram abertos editais públicos que foram denominados de UAB1, UAB2 e UAB3. O primeiro edital, publicado em 2005, permitiu a concretização do sistema UAB por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior. O segundo edital, publicado em 2006, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas (federais, estaduais e municipais). O terceiro edital (UAB3) advém das mudanças decorrentes da Lei nº 11.502/2007 que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Além da educação superior a Capes passou a ser responsável pela formulação de políticas e pelo desenvolvimento de atividades de suporte à formação inicial e continuada de

professores para a educação básica, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal.

O novo papel atribuído a Capes foi apresentado também no Artigo 10 do Decreto 6.755/2009 que instituiu a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*.

Art. 10. A Capes incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009).

De acordo com o Artigo 11 a Capes fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério; II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; **III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal;** IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais (BRASIL, 2009). (grifos nossos)

Pode-se dizer que o Decreto Nº. 6.755/09, em certa medida, efetiva algumas proposições apresentadas no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) de 2008, uma vez que em tal documento foi realçada a necessidade de definição de uma *Política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação*. Todavia, quando se compara os dois textos observam-se diferenças significativas no sentido atribuído à política. No texto da CONEB a política foi voltada para a formação e a valorização dos trabalhadores da educação. No citado decreto a política ficou restrita à *formação de profissionais do magistério da educação*. Vê-se, portanto, que o termo *valorização* não foi incluído no decreto e que a política ficou restrita ao pessoal do magistério, ou seja, aos professores. Isso significa que os demais trabalhadores da educação foram excluindo. Outra diferença significativa são os princípios da formação, especialmente o que trata do fundamento da formação. Neste fica evidente a orientação neo-tecnicista

que dá prioridade no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Nota-se que esse princípio expressa o discurso hegemônico de defesa da cultura comum, ou seja, da organização do currículo a partir que conhecimentos tidos como universais.

A retirada do termo *valorização* do título da política apresentada no decreto remete ao entendimento de que os problemas do ensino estão relacionados apenas à formação docente. Esse descaso pela valorização profissional explicita-se também no fato de os objetivos da política não incluírem ações voltadas à melhoria dos salários e das condições de trabalho nas instituições que compõem o sistema público de ensino.

A análise destes textos permite perceber que a produção da política é uma atividade complexa resultante de embates e articulações de diversas demandas. Envolve sempre disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações, conforme observou (MOUFFE, 2001). No processo de articulação

(...) somente certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e certas vozes são ouvidas em qualquer momento. O fato é que as sutilezas e os dissensos aparecem às vezes como murmúrio das vozes 'legitimadas' e às vezes os efeitos daqueles dão como resultado um escurecimento dos significados ao interior dos textos, confusão pública e disseminação da dúvida. (BALL, 2002, p. 21)

No caso do decreto 6.755/09 as muitas vozes em defesa do entendimento da valorização profissional para além da formação inicial e continuada foram silenciadas. Isto leva a crer que, como em toda articulação, os sentidos foram fixados em meio a múltiplas demandas o que pressupõe a existência de clivagens, coalizões e hibridizações. No entanto, é imperativo considerar que algumas vozes podem ter sido silenciadas mas não sucumbidas. Elas continuam operando nas políticas por meio da circulação de formações discursivas potencialmente capazes de criar outras articulações. Isso exige reconhecer que no campo discursivo não há estabilidade nem equilíbrio porque há permanente luta pela fixação de sentidos, ou seja, luta por hegemonia.

Oferta de cursos de licenciatura na área das ciências da natureza

Para engendrar a política instituída pelo decreto 6.755/2009 o governo federal apresentou à nação brasileira o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009). Com ele foram criadas estratégias diferenciadas para formar professores que estão em exercício das escolas públicas estaduais e municipais.

Tais estratégias destinam-se particularmente aos docentes que ainda não dispõem da formação requerida na LDB/1996. O citado plano está articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Por meio dele,

o docente sem formação adequada poderá graduar-se nos cursos de primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação e de formação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no plano, com cursos nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2009, p.7).

Dados apresentados no sítio do MEC indicam que, em abril de 2011, o sistema UAB estava constituído por 88 instituições públicas de educação superior incluindo universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 pólos de apoio presencial permitindo a criação de 187.154 vagas. Em agosto de 2009 a UAB selecionou mais 163 pólos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Assim, o total de pólos passou para 720. Em 2010 foram criados novos pólos na perspectiva de ampliar o raio de abrangência da UAB.

Em nossas incursões pelo portal da UAB, em abril de 2011, observamos que está sendo dada atenção para cursos de licenciatura na área das ciências da natureza. Este fato pode ser considerado como uma resposta para o problema da carência de professores com qualificação adequada para o ensino de Física, de Química, de Biologia e de ciências, apontada nos estudos realizados por Ruiz, Ramos e Hinguel (2007) e pelo INEP (2009).

Um dos aspectos que chamou nossa atenção nos cursos ofertados pela UAB foi a ocorrência de cursos de licenciatura polivalentes, ou seja, que integram diferentes áreas do conhecimento. Em 2010 o curso de Ciências Naturais foi oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O curso de Ciências Biológicas está sendo ofertado na região nordeste pelas seguintes instituições: Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); pela

Universidade Federal de Sergipe (UFS). Na região Sudeste o citado curso está sendo oferecido pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na região sul o curso foi oferecido por duas instituições: Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na região centro-oeste o curso foi oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Outras instituições oferecem o mesmo curso, porém com a denominação de licenciatura em Biologia. As instituições são: Instituto Federal de Alagoas (IFAL); Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e pela Universidade do Estado de Pernambuco (UPE); Instituto Federal do Pará (IFPA); pela Universidade Federal do Pará; pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); pela Universidade Federal de Goiás (UFG); e pela Universidade de Brasília (UnB). O conjunto dessas instituições permite que a UAB ofereça tais cursos em 105 polos, sendo 51 deles na região nordeste do Brasil.

O curso de Química foi ofertado em quase todas as regiões brasileiras, exceção feita ao sul. O nordeste contou com o envolvimento das seguintes instituições: Instituto Federal do Maranhão (IFMA); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nessa região norte o curso foi ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA) e pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). Na região sudeste o curso foi oferecido por meio das instituições: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Na região centro-oeste o curso foi ofertado somente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Este curso foi ofertado em 107 polos distribuídos por todo o território brasileiro. A maior oferta (66 polos) ocorreu no nordeste, correspondendo a mais de 50% do total.

O curso de Física foi ofertado em todas as regiões do país. No nordeste ofereceram o curso: Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Ceará (UFCE); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Na região norte o curso foi ofertado somente pelo Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Na região as instituições envolvidas foram: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Na região sul o curso foi ofertado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contabiliza-se assim, 94 pólos, a maior parte também no nordeste.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos discutir uma das mazelas da educação brasileira: a carência de professores da área das ciências da natureza estabelecendo relações com as políticas que estão sendo engendradas na perspectiva de enfrentar este problema. As análises sobre os textos políticos adotados como objeto de estudo remetem ao entendimento de que na produção das políticas é uma atividade complexa marcada por embates pela fixação de sentidos. Na luta pela produção de hegemonia algumas vozes são silenciadas o que explica a exclusão de algumas proposições como é o caso do entendimento da valorização profissional como formação de qualidade, condições adequadas de trabalho e salários dignos.

A instituição da atual política nacional de formação dos profissionais do magistério que estão em exercício docente na rede pública de ensino representa alguns avanços especialmente no que se refere à: entendimento de que o caminho para a superação dos problemas educacionais passa pela cooperação entre a União, os entes federativos e as diversas instituições; ampliação das possibilidades de acesso a cursos de formação inicial e continuada; criação de um setor na Capes voltado especificamente para a educação básica; criação de fóruns interinstitucionais que permitem a atuação de representantes de várias instituições na definição de políticas para a formação de professores. No entanto, o texto apresentado no Decreto 6.755/09 não expressa

entendimento de que um dos requisitos básicos para a educação de qualidade é a valorização dos profissionais da educação. Só assim podemos tornar o magistério uma profissão atrativa.

Uma das características marcantes da política instituída pelo decreto 6.755/09 é a criação de novos *loci* de formação de professores. Referimo-nos particularmente à UAB que, integra os recém criados Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia além das IES já existentes. É pertinente observar que os referidos institutos foram criados a partir da reestruturação da rede federal que historicamente se responsabilizou pela educação tecnológica. A tarefa de formar professores é, portanto, um desafio aos IF, uma vez que tais instituições não possuem experiências nesta área. É pertinente observar ainda que os cursos ofertados pela UAB têm caráter emergencial e aligeirado, fato que pode ter implicações na qualidade da formação. A prioridade dada à educação a distância pode ser explicada pelo fato desta modalidade permitir que a formação seja realizada em exercício. Em outras palavras, o professor pode fazer os cursos de formação sem se ausentar do trabalho o que não exige grandes investimentos públicos no processo.

Em suma, os resultados de nossas investigações indicam que a política em questão oblitera as muitas demandas que foram expressas pelo movimento social, pois dá centralidade à formação em detrimento da valorização profissional. No entanto, ela pode ser considerada como uma resposta para o problema da escassez de professores, notadamente da área das ciências da natureza.

Os cursos de licenciatura da referida área estão sendo ofertados como licenciaturas de duração plena. Alguns têm caráter polivalente e destinam-se a formação de professores para o ensino fundamental. A maior oferta ocorre na região nordeste. Isso pode ser entendido pelo fato de a região apresentar índices mais elevados de carência de professores de Física, Química e Biologia, conforme indicam os estudos realizados pelo INEP (2009).

Ainda que não se possa negar o valor da política de formação de professores que está sendo engendrada é preciso considerar que algumas questões são preocupantes. Uma delas é o desenvolvimento de atividades acadêmicas na modalidade a distância remetendo os momentos presenciais para os pólos. Esta iniciativa priva os estudantes do convívio acadêmico e, por conseguinte, das experiências relativas à pesquisa e à extensão. Ademais, essa modalidade de formação mobiliza muitos atores retirando de cena a figura do professor. Entendemos que estas e outras questões derivadas da política

em pauta suscitam outras investigações, compromisso que pretendemos assumir em breve.

Referências

ABICALIL, C. A. Piso salarial Constitucional, legítimo, fundamental. In **Retratos da Escola**. Dossiê Formação de professores: impasses e perspectivas. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. v. 2/3. Brasília:CNTE, 2007.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1. N. 2, 2001. Jul/Dez. p. 99 – 116. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 02 mar. 2010.

_____, Textos, discursos y trayetórias de La política: La teoría estratégica. In. **Páginas**. Año 2. Nº. 2 y 3. Set. 2002 p. 19 – 33.

_____, Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004 1105. p 1105-1126. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 mai. 2010

_____, Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez 2006 p.10 - 32. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso: 05 mar. 2010.

BRASIL, **Lei nº 9.394/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____, **Lei nº 10.172/2001**, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

_____, **Decreto 5.622/2005**, que Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005.

_____, **Decreto 5.800/2006**, que institui a Universidade Aberta do Brasil. Brasília: MEC, 2006

_____, **Lei nº 11.502/2007**, que institui a nova estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Brasília: MEC, 2007.

_____, **Decreto nº 6.755/2009**, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

_____, **Plano Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf> . Acesso em 15 de dezembro de 2009.

_____, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinmopse.asp>. Acessado em 15/09/2010.

INOUE C. Y. A. **Regime global de biodiversidade. Comunidades epistêmicas e experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável – o caso Mamirauá**. Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Tese de Doutorado. Brasília-DF: Agosto / 2003

LOPES, Alice Casimiro Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126 – 158.

LOPES, Alice Casimiro **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Org.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410-430.

RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007 RUIZ. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais**. Relatório. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em 20 de dezembro de 2009