

Habilitação de Professores em Serviço: até quando?

DAISI TERESINHA CHAPANI

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DCB-Jequié), dt.chapani@bol.com.br

Com apoio parcial do CNPq (401039/2010-2)

Resumo. Embora a atual legislação imponha formação de nível superior para professores de escola básica, ainda existem milhares de docentes sem licenciatura plena na disciplina que lecionam. Temos visto que soluções emergenciais para habilitação de professores em exercício existem desde os primórdios da configuração de um sistema público de ensino, persistindo até nossos dias. Este trabalho propõe-se a discutir a formação desses docentes em cursos especiais, particularmente no que se refere aos professores de Ciências que trabalham no interior do estado da Bahia.

Abstract. Although the legislation currently in force demands higher education training for basic school teachers, there are still thousands of them without a teaching degree. It is noticed that there have been emergency situations enabling teachers in the line of their duties from the first configurations of the public teaching system until today. This study proposes a debate on the training of such teachers in special courses, particularly regarding Science teachers who work in the countryside of the Bahia state, in Brazil.

Palavras-chave: Bahia, formação de professores, formação em serviço, professores de Ciências, professores leigos.

Key words: Bahia, training teacher, training in service, Science teachers, teacher without training.

Introdução

Ultimamente têm proliferado no Brasil cursos destinados a habilitar professores em serviço, os quais têm sofrido severas críticas e gerado muitas polêmicas. Porém, nos é forçoso reconhecer que soluções emergenciais para titulação de professores que já se encontram em atuação não se constituem novidades. Este trabalho se propõe a discutir a formação e atuação desses docentes, chamados de leigos, especialmente o caso de professores de ciências que residem no interior do estado da Bahia.

Consideramos como leigos os professores que não apresentam escolaridade mínima exigida para o nível em que atuam. Atualmente, seriam aqueles que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) sem possuir ao menos formação secundária com a habilitação em magistério e os que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (do 6º ao 12º ano) e não possuem licenciatura plena na disciplina de docência.

Professores sem nenhuma formação para o magistério geralmente são mulheres que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, em classes multisseriadas de escolas rurais, principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país, em condições bastante precárias (BESNOSIK, 1993; MACHADO, 2001; STAHL, 1986). Na Bahia, especialmente no interior, a carência de docentes habilitados sempre foi um grave problema (BAHIA, 1968a,b; BESNOSIK,

1993; BRITTO, 1991; TEIXEIRA, 2001) que persiste até os dias de hoje (BRASIL, 2010). Há também uma grande quantidade de professores que, embora com formação secundária para o magistério, atuam nas séries mais avançadas da educação básica sem formação específica para a disciplina que leciona.

A nosso ver, a formação desses docentes pode ser caracterizada como aquela que Landsheere (1994, p. 262) chama de infundida, pois “os professores, não preparados para sua missão pedagógica e psicológica, encontram a fonte no seu ‘bom senso’, na sua intuição e na reprodução dos modelos pedagógicos que observam e interiorizaram quando eram alunos”, de maneira que a experiência consolidada pela prática em sala de aula se constitui como desafios ao processo de formação formal posterior (RAZERA; CHAPANI; DUARTE, 2009).

As políticas destinadas à formação ou mera habilitação desses docentes, impostas por circunstâncias emergenciais, geralmente são fragmentadas, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador (CORTEZ, 2006). Atualmente, diversas ações vêm sendo desenvolvidas para a habilitação de leigos, entre as quais, a graduação em serviço. No entanto, essas ações geralmente estão desvinculadas de uma política ampla de valorização profissional, fazendo com que permaneçam as condições que levaram a tal situação.

Consideramos que existem dois fatores interdependentes que concorrem para existência de professores leigos: i) as alterações na legislação que aumentam as exigências de qualificação para que postulantes ao magistério, fazendo com que aqueles docentes que já se encontravam em exercício, mas que não possuíam a qualificação agora exigida, passem a ser considerados leigos e ii) as precárias condições de trabalho que afastam os profissionais mais qualificados e que, ao mesmo tempo, criam condições de ingresso de pessoas não habilitadas por meio de interferências políticas nos processos de seleção e contratação desses profissionais. Podemos, então, dizer que a figura do professor leigo aparece ainda hoje nos sistemas de ensino “por decreto” e “por descaso”.

As discussões empreendidas nesse trabalho embasam-se em dados obtidos em fontes primárias (documentos) e secundárias (estudos acadêmicos) e estão organizadas em dois eixos: no primeiro discutimos as políticas de habilitação de professores em exercício a partir de uma perspectiva histórica e no segundo apresentamos alguns resultados de pesquisas que temos desenvolvido sobre o assunto.

1 – Breve histórico das políticas de habilitação de professores em exercício.

1.1 - Exemplos do passado

A primeira lei nacional que tratou da questão da educação, a lei de 15 de outubro de 1827, de certa maneira já criava professores leigos “por decreto” e dava a tônica de como o assunto seria tratado pelo poder público daí em diante. Por meio dela, D. Pedro I mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, determinava também que fossem “instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” aqueles professores que não conhecessem o método de ensino mútuo. Assim, podemos considerar como leigos (ao menos sob o ponto de vista pedagógico) aqueles que não eram instruídos no método definido para as escolas públicas, os quais deveriam por si mesmos buscar sanar essa deficiência.

No início do período republicano os estados organizaram seus sistemas de ensino e promoveram suas próprias reformas. Nos princípios do século XX, a Bahia buscava adentrar a modernidade para o que se considerava necessário a universalização da educação básica. Porém, o estado permanecia fortemente atrelado ao passado e dispunha de uma rede pública de ensino incipiente, concentrada na capital e que não atendia a 94% das crianças (SCHWINGEL; AQUINO; MEIRA, 2004). Para a necessária mudança era preciso o enfrentamento de dois grandes desafios: a expansão da rede pública de ensino e a preparação adequada e em número suficiente de professores. Com relação a esse último aspecto, havia na Bahia, em 1928, quatro escolas que preparavam cerca de 200 docentes por ano, os quais atendiam a capital e adjacências, no interior lecionam, majoritariamente, leigos. Na tentativa de melhorar esse quadro, propunha-se a criação de cinco escolas normais no interior do estado e a realização de cursos emergenciais para a formação de professores provisórios (TEIXEIRA, 2001).

Nos anos de 1930 houve intensos debates entre diferentes projetos educacionais, com predominância dos discursos liberais que, relacionando educação e desenvolvimento, colaboraram para o aumento quantitativo de escolas pelo país e, conseqüentemente, de profissionais para atuação nas mesmas. O enfoque sobre a qualidade do trabalho docente proporcionou e justificou a remodelação do sistema de ensino, bem como estudos sobre diversos aspectos relacionados às questões pedagógicas. Foi nesse cenário que ocorreram as reformas do ensino secundário e do ensino superior (DAMIS, 2002), contexto em que surgiu oficialmente no currículo escolar a disciplina *Ciências Físicas e Naturais* (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Uma vez que a formação de professores primários dava-se nas escolas normais, destacava-se agora a necessidade de formação dos professores para atuar nas escolas secundárias. A formação do licenciado ocorria em nível superior, com o acréscimo de um curso de didática ao bacharelado específico. No entanto, as instituições que ofereciam esses cursos eram em pequeno número e concentravam-se nas regiões Sul e Sudeste do país. Na Bahia os primeiros cursos desse tipo surgiram na Faculdade de Educação da Universidade da Bahia, fundada em 1968, e na Faculdade de Educação da Universidade Católica de Salvador, criada em 1969, ambas a partir de cursos de Pedagogia oferecidos pelas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. No interior do estado, a primeira instituição que temos notícia formar professores para a escola secundária foi a Faculdade de Filosofia de Itabuna, criada em 1941, que na década de 1960 oferecia curso para formação de professores de Ciências.

Depois das reformas da década de 1930, novas alterações foram produzidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Sobre a formação docente, essa lei definia que o ensino normal poderia ocorrer em nível ginásial ou colegial, ambos dando o direito ao magistério primário, ficando por conta dos sistemas de ensino os critérios de contratação desses profissionais, o que colaboraria para manter as diferenças regionais relativas à qualificação docente, visto que nas localidades mais carentes a formação primária continuaria sendo considerada suficiente para o exercício da docência. A lei determinava ainda que os professores deveriam ser registrados em órgão competente o que também poderia ser feito por aqueles que fossem aprovados em exames de suficiência realizados pelas Faculdades de Filosofia.

Em contraponto a uma economia marcadamente agrícola e de pouco valor agregado, característica da economia baiana até a primeira metade do século XX, a partir da década de 1950 iniciou-se um período de intensa industrialização, particularmente na Região Metropolitana de Salvador, aumentando a demanda por educação em todos os níveis.

Nesta época também se tornou recorrente o uso da planificação visando o desenvolvimento sócio-econômico, contexto no qual a região nordeste recebeu especial atenção. Na Bahia, ao término da década de 1960, houve uma tentativa de planejamento da expansão da rede de ensino, contexto no qual foram lançados dois planos: o Plano de Emergência e o Plano Integral de Educação e Cultura para o Estado da Bahia (PIEC).

De orientação tecnocrática e identificado com os pressupostos do capital humano, o PIEC realizou um diagnóstico da situação educacional no estado com correspondente propostas de

intervenção. Na ocasião, pouco mais de 48% das crianças de 7 a 11 anos estavam matriculados na escola primária, sendo que no início do ano letivo de 1968, mais de 450.000 crianças dessa faixa etária encontravam-se fora da escola. Diante disso, previa-se a criação de 1.900 salas de aulas para atender essa população e mais 2.000 classes de ensino primário para jovens e adultos. Com relação aos professores pretendia-se aperfeiçoar 12.400 professores e treinar outros 7.900 não titulados. As esperanças colocadas neste sistema de habilitação eram tão grandes que levou a Secretaria da Educação (SEC) a afirmar que “a oportunidade que o govêrno do Estado da Bahia oferece aos professores não titulados, qualificando-os como ‘regentes de ensino’ através de cursos intensivos promoverá a melhoria do ensino primário e o conseqüente desenvolvimento do Estado” (BAHIA, 1968a, p. 134). Esperava-se, assim, que a SEC em convênio com o governo federal promovesse um “amplo programa de recuperação cultural mediante preparação aos exames de madureza e formação pedagógica” (BAHIA, 1968a, p. 164).

Com relação à educação secundária (que, naquela época, compreendia os níveis ginásial e colegial), estimava-se que o índice de escolarização entre os jovens de 12 a 19 anos no estado fosse em média de 28%, enquanto em algumas regiões mal atingia os 15%. Nesse sentido, o PIEC considerava que:

um dos mais graves pontos de estrangulamento, incidido sobre a educação brasileira, diz respeito ao ensino de nível médio, que sofre a ação de vários fatores, entre os quais sobreleva a carência de pessoal convenientemente habilitado, ou seja, professores para os ginásios e os colégios; é conhecido o expediente de aceitação de profissionais sem nenhum treino (BAHIA, 1968b, p. 68-69)

Assim, novamente a formação de professores era considerada crucial na resolução dos problemas educacionais e até mesmo os de ordem mais ampla, de maneira que se pretendia preparar todos os docentes da rede estadual que não possuíam qualificação para habilitá-los por meio de exames de suficiência. Havia 633 professores nessas condições, sendo que 526 deles ministravam disciplinas de ciências naturais e matemática (BAHIA, 1968b). Esse número pode parecer pequeno, mas é bom lembrar que era também restrito o número de estabelecimentos públicos que ofereciam esse nível de ensino.

Com o país vivendo já sob a ditadura militar, foram realizadas importantes reformas educativas. Visando suprir a falta de professores habilitados, o Conselho Federal de Educação, em 1965, instituiu a licenciatura de 1º ciclo ou licenciatura curta (BRASIL, 1997).

As licenciaturas curtas são tipicamente um exemplo que como soluções emergenciais para a rápida de habilitação de professores, especialmente dos que já se encontram em exercício, passaram a se constituir em regra geral de formação. Criados com a finalidade de suprir as escolas, especialmente as interioranas, de profissionais minimamente habilitados, os quais, mesmo não vivenciando uma formação mais sólida, pudessem ministrar aulas de diferentes conteúdos para as crianças das classes populares, o que, em todo caso seria preferível aos professores leigos, esses cursos tornaram-se regulares. No caso disciplinas de ciências naturais, a Resolução CFE 30 de 11 de julho de 1974 tornou obrigatória a formação em licenciatura curta em Ciências para aqueles que desejassem licenciar-se, por meio da plenificação, em Biologia, Química, Física ou Matemática.

O caráter emergencial e aligeirado das licenciaturas curtas, bem como a irreprochável justificativa de dotar as escolas de ensino básico de professores qualificados, constituíram-se em solo fértil para expansão do ensino superior da Bahia, especialmente no interior, conforme metas do PIEC, pois tais cursos permitiam às Faculdades de Formação de Professores, com poucos recursos, formar profissionais generalistas que pudessem ministrar diferentes disciplinas, para regiões com carência de docentes. A constituição dessas faculdades pelo governo do estado não visava apenas a formação inicial, mas também a habilitação dos professores leigos em atuação.

Oliveira (1983), em pesquisa realizada em quatro dessas faculdades no início dos anos de 1980, notou que qualidade de tais cursos era bastante questionável, principalmente, porque as instituições não tinham estrutura adequada, pois, faltavam recursos básicos, como bibliotecas, além do que os formadores também eram deficientemente qualificados, de tal maneira que essas instituições ofereciam inexpressiva contribuição nas áreas de pesquisa e extensão. O currículo era deficitário e faltava integração entre as diferentes disciplinas, entre a parte teórica e prática dos cursos e entre o currículo da licenciatura e a realidade das escolas da região.

Havia ainda uma modalidade de licenciatura curta especialmente dedicada à habilitação de professores em exercício: eram os cursos parcelados, que ocorriam durante o período de férias escolares. No interior da Bahia houve ao menos uma instituição, a Faculdade de Filosofia de Itabuna, que ofereceu curso parcelado de licenciatura curta em Ciências na década de 1970. É certo que a procura por essa modalidade de formação não era muito grande, o que levou ao seu encerramento na década de 1980. Convém destacar que na avaliação de algumas autoridades, apesar da precariedade com que se estruturavam, tais cursos traziam grandes benefícios, pois, aumentavam

o número de professores licenciados, o que influía, segundo elas, na aprendizagem dos estudantes da escola básica (FESPI, 1983; OLIVEIRA, 1977). Conforme se reconhecia:

este sistema, do ponto de vista pedagógico, não oferece margem a restrições, se reconhecida e louvável a utilidade dos chamados ‘cursos de férias’, visando inclusive o aperfeiçoamento do professor, postos em prática largamente pelas universidades americanas e européias. A transposição de seu equivalente aos países em desenvolvimento, [além de] enaltecer a consciência das instituições a tanto dispostas, vem preencher a lacuna aberta na qualificação quantitativa e qualitativa de professores da escola média, tão grande quanto a distância que se interpõe entre o diletantismo e a necessidade (FESPI, 1983, s.p).

Deu-se continuidade também, não apenas na Bahia, mas em nível nacional, ao expediente de criar sistemas de habilitação de não licenciados à docência: exames de suficiência, licença especial para estudantes, licença para portadores de curso superior que não de licenciatura etc (LIMA-TAVARES, 2006).

Com relação à educação básica, a lei 5.692/1971 instituiu o primeiro grau, com oito anos de duração, e o segundo grau, com três anos, de natureza profissionalizante. A lei apresentava uma série de determinações referentes à formação do professor, exigindo habilitação específica de 2º grau para atuar nas primeiras séries do 1º grau; habilitação específica de grau superior, em licenciatura de curta duração, para lecionar da 5ª a 8ª série e licenciatura plena para ensinar no 2º grau. Foi ainda estabelecida a possibilidade de realização de Estudos Adicionais para que os formados em nível médio pudessem lecionar nas séries finais do 1º grau e que o portador de licenciatura curta pudesse atuar no 2º grau. Esses diversos tipos de formação inicial podiam ocorrer em diferentes locais: universidades, faculdades, centros, institutos e “outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim”, isso sem considerar a possibilidade de certificação mediante exames específicos. Ou seja, tantas eram as possibilidades da lei que, se em seu artigo 30 havia a determinação que o professor para lecionar Ciências na 6ª série, por exemplo, deveria ter ao menos a graduação em licenciatura de curta duração nessa disciplina, em seu artigo 77 já admitia que se ele houvesse completado apenas a 8ª série, poderia ministrá-la desde que viesse a ser preparado em curso intensivo. A lei possibilitava ainda exames de capacitação para habilitar professores para lecionar até a 5ª série e exames de suficiência para habilitá-los para as demais séries do 1º grau e para o 2º grau. O artigo 78 permitia o registro de “profissionais diplomados em outros cursos de nível superior”, mediante complementação de estudos e formação pedagógica.

É bom lembrar que não estamos nos referindo apenas aos professores das disciplinas clássicas, pois, uma vez que a Lei 5.692/1971 instituiu a profissionalização compulsória do ensino secundário, havia também a necessidade de habilitar professores para as disciplinas profissionalizantes. Para suprir a carência desses profissionais também se criou cursos especiais, como, por exemplo, o Curso Emergencial de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau, com habilitação em Agrimensura, realizado pelo Centro de Educação Técnica da Bahia, entre fevereiro de 1978 e abril de 1979 (BRASIL, 1988) ou o curso de Licenciatura Plena para graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau Esquema I, oferecido pela Faculdade de Educação do Estado da Bahia, de outubro de 1989 a maio de 1990, com a finalidade de habilitar, nas áreas econômicas específicas, professores que já eram graduados em cursos superiores (BRASIL, 1992).

Segundo Pereira (2002), quando a Lei 5.692/1971 determinou a necessidade de formação secundária com habilitação em magistério para lecionar de 1ª a 4ª série, estimava-se que houvesse no país ao menos 300.000 professores que não atendiam essa exigência. O problema foi enfrentado abrindo-se mão de um expediente bastante atual: o uso de educação à distância (EaD). Embora de maneira massiva e sistemática a EaD tenha se intensificado no Brasil a partir da década de 1990, diversas ações já vinham sendo desenvolvidas desde o início do século XX e particularmente com o intuito de formar professores, desde os anos de 1960. Em 1972 o governo federal criou o projeto Logos I visando habilitar professores em nível de 1º grau e, em 1976, com sequência até 1982, o projeto Logos II, com o objetivo de habilitar em magistério professores em serviço. Ainda segundo a autora citada, os cursos desenvolviam-se a distância, uma vez que o professor recebia material impresso em forma de módulos para estudos domiciliares e depois se dirigia a um polo para se submeter a testes. Esses programas davam-se em nível nacional, mas atingiu principalmente localidades da região nordeste, na Bahia, por exemplo, foram formados 500 docentes pelo Logos II. A vantagem anunciada era qualificar grande quantidade de professores que residiam em municípios distantes dos grandes centros sem que esses deixassem suas classes. Além desses projetos de âmbito nacional, na Bahia ocorreu ainda o Programa de Emergência relativo ao Plano de Valorização do Magistério que entre 1985 e 1990 ofereceu formação em serviço em termos de Estudos Adicionais para habilitação para o magistério de 5ª e 6ª série, nas áreas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (PEREIRA, 2002).

Durante os governos militares, com o espírito nacionalista e modernizante exacerbado, buscou-se superar a dependência tecnológica e econômica do país, de maneira que o desenvolvimento da ciência nacional era considerado basilar para nossa autosuficiência nesse campo. Considerava-se necessário que os alunos de educação básica tivessem um melhor preparo para que pudessem seguir a carreira científica. Assim, ampliou-se a participação das ciências naturais no currículo escolar, demandando maior número de profissionais, o que levou o Ministério da Educação a promover cursos visando titular professores de Ciências, visto que grande parte dos que exerciam essa função não era licenciada. Incentivou-se também a adaptação de materiais instrucionais produzidos nos Estados Unidos da América, tarefa assumida por grupos de pesquisadores brasileiros, dando origem aos Centros de Ciências. Para Gouveia (1992), estes Centros exerceram papel de relevância no movimento de renovação do ensino de Ciências do país e na qualificação de professores, sendo atendidos com verbas provenientes de diversas agências, inclusive internacionais, como a UNESCO e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos da América (USAID).

Diversos projetos desenvolvidos pelo estado da Bahia para formação dos professores da rede pública contaram, além dos recursos estaduais, com financiamento federal e de agências internacionais, como foi o caso do Projeto Nordeste que promoveu múltiplas ações na Bahia entre os anos de 1994 e 1999 (MACHADO, 2001; SILVA, 2007; TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2000). Seguindo as determinações dos financiadores, os encaminhamentos promovidos pela política educacional da época visavam: ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental, melhorar a infraestrutura das escolas, aumentar o número de professores e investir na formação inicial dos docentes ligados à rede pública de ensino. Com o fim do Projeto Nordeste, deu-se início, em 1999, o Proformação, programa de formação de professores em exercício, de nível médio, com a finalidade de capacitar a distância, professores que não possuíam a habilitação mínima para atuar nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola (MACHADO, 2001; SILVA, 2007).

Ainda assim, a Bahia ingressa no século XXI com milhares de professores sem licenciatura plena, ensejando a continuidade de ações que já vinham sendo desenvolvidas e a implementação de outras, como por exemplo: Projeto de Habilitação do Professor Leigo, Capacitação de Professores do Ensino Médio, Programa de Aperfeiçoamento de Professores, Programa de Formação de Professores em Exercício – UNEB/2000, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores etc (MACEDO, 2003; SILVA, 2007).

1.2 - Políticas atuais.

A atual LDB (lei 9.594/1996) possibilitou várias maneiras de formação docente, inclusive a complementação pedagógica para profissionais de nível superior. Determinou também que a partir de 2006 só fossem admitidos, nas séries mais adiantadas da educação básica, professores com licenciatura plena. Esses fatos, aliados aos financiamentos de organismos externos, aos incentivos do Ministério da Educação e às facilidades trazidas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, deram origem a uma série de programas de formação em serviço que teve como principais justificativas a melhoria da educação básica e a valorização do professor pela promoção de sua profissionalização.

Em 2003 existiam na Bahia mais de 66.000 professores lecionando nos anos finais do ensino fundamental, desse total, apenas aproximadamente 36% apresentavam curso de licenciatura completo, sendo que no ensino médio, dos 30.105 docentes, pouco mais de 60% possuíam essa formação (BRASIL, 2009). Diante desta realidade, a prioridade apresentada à formação docente foi dar esta qualificação mínima aos docentes que ainda não a possuíam de modo que o governo do estado constituiu três programas de formação “inicial” para professores da rede estadual em exercício: modalidade presencial, que se destinava a formar em licenciatura plena aqueles que atuavam nas últimas séries do ensino fundamental e para o ensino médio; modalidade a distância, que visava oferecer complementação pedagógica a fim de licenciar bacharéis e Proformação para oferecimento de curso normal em serviço para professores das primeiras séries do ensino fundamental.

A EaD passou a ser muito valorizada para a formação de professores em serviço, seja ela a de qualificação mínima (magistério, licenciatura ou complementação pedagógica), de pós-graduação ou outros tipos de formação em serviço (FREITAS, 2007; GARCIA; GROUW, 2009; GATTI, 2008; MAGNAVITA, 2003). Em virtude da carência de professores habilitados no Brasil, especialmente em determinadas regiões, essa seria uma maneira rápida de promover tal formação, atingindo grande contingente de docentes ao mesmo tempo, assim como, devido à flexibilidade, permitir aos professores-cursistas estudar em horários que têm disponíveis. Argumentam-se também que esses programas permitem o acesso à licenciatura àqueles interessados residentes em locais distantes dos centros formadores (ANGOTTI, 2006), que podem configurar-se em oportunidades de

aprendizagem autônoma e que permitem o acesso e o domínio pelos professores de recursos tecnológicos presentes no mundo contemporâneo (AQUINO, 2002; CUNHA; VILARINHO, 2007).

Outra possibilidade de habilitação profissional que tem se destacado no Brasil, particularmente com o uso da EaD, é a complementação pedagógica para bacharéis. Na Bahia, o governo do estado, com recursos majoritariamente provenientes do Banco Mundial, por meio da sua Secretaria de Educação, estabeleceu parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o objetivo de implementar um programa de formação de professores em exercício, no âmbito do qual foram desenvolvidas várias ações, inclusive em nível de pós-graduação. Aqui interessa-nos o Curso de Complementação para Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática envolvendo aproximadamente 1.400 professores da rede pública estadual (RIBEIRO, 2002). Aquino (2002) analisou um desses cursos encontrando como principais pontos positivos a própria complementação da formação de professores que já se encontravam em exercício e o aumento da habilidade de estudos autônomos e na busca de informações, porém evidenciou também as dificuldades já apontadas pelos professores para outros tipos de ações formativas: elevada carga horária de trabalho impedindo-os de se dedicarem aos estudos, dificuldade de acesso à internet e às bibliotecas especializadas.

Existem preocupações que a formação de professores a distância esteja meramente a serviço de programas de certificação em larga escala, levando ao aligeiramento dos processos, provocando esvaziamento e a precarização da profissão docente (CUNHA; VILARINHO, 2007, FREITAS, 2007). Espera-se que uma atuação mais crítica das instâncias formadoras, principalmente das universidades, possa contribuir para que a EaD, de fato, tenha seu potencial aflorado e não se constitua tão somente em uma modalidade de baixo custo utilizada para se fazer cumprir as determinações legais de formação inicial e continuada. Nesse sentido, Pesce (2007, p. 185) adverte para os perigos do fetichismo com relação “à incorporação das tecnologias da informação e comunicação, pela educação, ora numa perspectiva neófila, entronizada como panacéia de todos os males da educação, ora numa perspectiva neófita, exorcizada como a grande protagonista dos descaminhos da educação.”

Chamamos também a atenção para o levantamento elaborado por Pereira (2002) sobre programas e projetos de formação a distância de professores no Brasil, o qual demonstra que a grande maioria deles se concentra nas regiões centro-este, norte e nordeste, ou seja, nas áreas com piores indicadores educacionais e com maior escassez de professores habilitados. Porém, nunca é

demais lembrar que o quadro de carências que possibilita o trabalho de professores com baixa escolaridade não se produz do nada, mas está relacionado ao acesso a outras modalidades de formação (notoriamente a universitária), às práticas de admissão e às condições de trabalho dos professores nessas regiões.

Como parte da Política Nacional de Formação de Professores e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica dela decorrente, os estados brasileiros foram incitados pelo governo federal a apresentarem propostas para formação dos 600 mil professores que atuavam no país em 2007 sem formação superior ou sem licenciatura na área de atuação. Até 2009, dos dezenove estados que apresentaram o Plano de Ações Articuladas, a Bahia se destacava como aquele cujo diagnóstico evidenciava as maiores deficiências, especialmente na rede municipal, assim, o governo do estado anunciou a oferta de mais de 49.000 vagas para formação de professores em exercício em cursos de licenciatura, presenciais ou a distância, nas áreas de Pedagogia, Matemática, Química, Física e Biologia. Para isso, a proposta envolve a participação de 417 municípios, três universidades federais, quatro estaduais e um instituto federal de ensino tecnológico, bem como do Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2009b).

2 - Formação de professores de Ciências leigos no interior da Bahia: notas de pesquisas

Temos acompanhado a formação acadêmica de professores de ciências leigos tanto em ações de formação “inicial” (CHAPANI et al, 2006; CHAPANI, 2008; RAZERA; CHAPANI; DUARTE, 2009) quanto “continuada” (HORA; CHAPANI, 2011), na região de Jequié, no interior da Bahia. Nossas pesquisas têm corroborado outros estudos que demonstram:

- i) o papel central representado pela prática docente na formação desses professores, uma vez que é tal prática que costuma indicar a necessidade, a pertinência e a limitação de novos conhecimentos. Geralmente os professores buscam os cursos com expectativas de aprenderem técnicas e conteúdos que possam ajudá-los a *melhorar* sua prática.
- ii) que imposições legais e incentivos por meio de aumento salarial podem estimular a participação dos professores em ações de formação, mas isso não significa que causem alterações em suas concepções teóricas ou na sua prática pedagógica, uma vez que as condições de trabalho continuam as mesmas.

- iii) que, para os professores, participar de um curso superior de graduação não traz apenas recompensas funcionais ou profissionais, mas se liga intimamente com a constituição da sua identidade e com a melhoria da autoestima (CHAPANI et al, 2006). No entanto, esses aspectos, muitas vezes, acabam se destacando e diluindo a importância daqueles especificamente voltados à formação de professores de Ciências (RAZERA; CHAPANI; DUARTE, 2009).

Defendemos que o desejo sobejamente manifestado por esses docentes de que possam participar de cursos que lhes proporcione conhecimento do conteúdo e idéias sobre metodologias alternativas de ensino de Ciências deve ser levado em consideração pelas instâncias formadoras, uma vez que temos que admitir que, nesse caso, a motivação para a formação “continuada” está ainda aquém da necessidade de atualização dos conhecimentos e da promoção de reflexões sobre a prática, pois faltam aos docentes conhecimento mínimo da matéria a ser ensinada (HORA; CHAPANI, 2011). É bom lembrar que o quadro preocupante ao qual nos referimos, inclui uma educação secundária precária, na qual as disciplinas relacionadas às ciências naturais ocorrem de maneira bastante deficiente, uma vez que, muitos formadores também não são habilitados, mesmo entre aqueles que lecionam no ensino médio, conforme aferimos a partir das estatísticas a respeito da escolaridade docente. Ignorar esse fato significa contribuir para a continuidade desse ciclo vicioso.

Considerações Finais

Apesar do discurso oficial, desde a independência do Brasil tenha sido o de valorização da educação e, em consequência dos professores, vemos a precariedade do sistema público de ensino quando já adentrados o século XXI. Particularmente no caso do estado da Bahia, em 2009, apenas 47.137 dos 152.648 professores de educação básica possuíam licenciatura na disciplina de docência, ou seja, menos de um terço (BRASIL, 2010). Tal fato pode estar ligado a dois fatores: as vagas oferecidas nos cursos superiores ainda são insuficientes para formar professores na quantidade necessária para suprir o sistema básico de ensino e as condições de trabalho não são atrativas o bastante para manter os professores formados atuando no magistério. É claro que enquanto esses dois problemas não forem atacados de maneira séria, continuaremos usando de soluções emergenciais para habilitar professores em exercício, ao invés de nos ocuparmos de fato com uma formação ampla e sólida para os professores de Ciências.

A precariedade da formação docente é aspecto preocupante quando se luta por uma educação básica de qualidade. Nesse sentido é desejável que o Estado cumpra com seu dever de proporcionar formação de caráter “inicial” ou continuada para os professores que já se encontram em exercício, no entanto, é preciso estar atento para que a habilitação maciça de docentes não sirva apenas para ocultar os problemas que levam à insuficiência de professores em determinadas localidades, como as que se situam no interior do estado da Bahia.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, J. A. P. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-150, 2006.

AQUINO, K. M. B. S. *Educação a distância: o caso de complementação para licenciatura em Biologia (UFSC/SEC-Bahia)*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002

BESNOSIK, M. H. R. *O professor leigo e sua participação política na zona rural da Bahia*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 1993.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. Centro de Estudos e Planejamento. *Plano Integral de Educação e Cultura*. Salvador: SEC, 1968a. (volume I)

_____. Secretaria da Educação e Cultura. Centro de Estudos e Planejamento. *Plano Integral de Educação e Cultura*. Salvador: SEC, 1968b. (volume II)

BRASIL. Governo Imperial. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acessado em 29 nov. 2009.

_____. Congresso Nacional. *Lei 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4024.htm>> Acessado em 23 ago. 2007.

_____. Congresso Nacional. *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acessado em 26 ago. 2007.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução 30 de 11 de julho de 1974*. Determina que o objetivo do curso de licenciatura em Ciências é formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinp%2Fprolei%2FDocumento%2F-9009416462168890788>. Acessado em 30 ago 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer 1273 de 30 novembro de 1988*. Interessado: Universidade do Estado da Bahia. Assunto: reconhecimento do Curso

Emergencial de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau, com habilitação em Agrimensura.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer 266 de 04 de maio de 1992*. Interessado: Universidade do Estado da Bahia. Assunto: reconhecimento do curso de Licenciatura Plena para graduação de Professores da Parte de Formação Especial de currículo de Ensino de 2o Grau Esquema I.

_____. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Ensino Superior. Comissão de especialistas de ensino de Ciências Biológicas. *Descrição da área e padrões de qualidade dos cursos de graduação em Ciências Biológicas*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/padbiol.pdf>. Acessado em 30 ago 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. *Censo dos profissionais do magistério da educação básica 2003*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais_magis/default.htm>. Acessado em 23 abr. 2009a.

_____. Ministério da Educação. *Bahia vai formar 49 mil professores*. Notícia publicada em 05/03/2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12192:bahia-vai-formar-49-mil-professores&catid=210> Acessado em 29 jun. 2009b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. *Sinopse do professor*. Atualizado em 16 dez 2010. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acessado em 04 jan 2011

BRITTO, L. N. *Educação na Bahia: propostas, realizações e reflexões*. São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador: FE-UFBA; Brasília: INEP, 1991.

CHAPANI, D. T. Formação acadêmica em serviço: avanços, resistências e contradições de um grupo de professores de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 10, n.1 , p. 1-17, 2008.

CHAPANI, D. T., RAZERA, J. C. C.; SOUZA FILHO, H. R.; HORA, W. R. Curso de licenciatura em ciências biológicas para professores não graduados: mudanças e influências sobre a prática pedagógica na percepção de seus participantes. In: ENCONTRO NACIONAL DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (13), Recife, *Atas ...* Recife: UFPE, 2006.

CORTEZ, B. C. *Práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI): 1970 a 2004*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Piauí. Teresinha: UFPI, 2006.

CUNHA, M. L.; VILARINHO, L. R. G. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 218, p.73-106, jan.-abr. 2007.

DAMIS, O. T.. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002. p. 97-130. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FESPI. Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna. *Relatório: cursos parcelados – períodos 1972-1977/ 1978-1981*. Ilhéus: FESPI, 1983 (CEDOC, Projeto Memória FAFI-FESPI, caixa 21)

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 21 abr. 2009.

GARCIA, P. S.; GROUW, A. M. S. Educação superior a distância: políticas, tendências da formação de professores de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (7). Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70 jan.- abr. 2008

GOUVEIA, M. S. F. *Cursos de Ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação continuada*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1992.

HORA, W. R.; CHAPANI, D. T. Por que os professores participam de ações de formação continuada? In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS (5). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá-CO, 2011 (Aceito para apresentação).

LANDSHEERE, V. *Educação e formação: ciência e prática*. Lisboa: ASA, 1994.

LIMA-TAVARES, D. A. *Trajetórias da formação docente: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2006.

MACEDO, J. M. *A formação do pedagogo frente às novas exigências de qualificação do trabalho docente: análise da implantação do curso de pedagogia da UESB*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2003.

MACHADO, C. T. *O Projeto Nordeste e a formação do professor: diretrizes da reforma educacional brasileira*. Dissertação (mestrado). Programa: Educação, História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2001.

MAGNAVITA, C. R. A. *Educação a distância: novas perspectivas para a formação de professores*. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 12, n. 20, p. 333-341, jul.-dez. 2003.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

OLIVEIRA, L. M. C. *Licenciaturas curtas: uma avaliação da experiência no estado da Bahia*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1983

OLIVEIRA, M. J. *A importância do curso parcelado da Federação das Escolas Superiores de Ilheus e Itabuna*. Carta dirigida à coordenação do curso. Ilhéus: FESPI, 1977 (CEDOC, Projeto Memória FAFI-FESPI, caixa 21)

PEREIRA, E. W. *Formação de professores a distância: experiências brasileiras*. Tese (doutorado). Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

PESCE, L. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. *Revista HISTEDBR on line*. Campinas, n. 26, p. 183-208, jun 2007. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/index.html>. Acessado em 11 out 2009.

RAZERA, J. C. C., CHAPANI, D. T., DUARTE, A. C. S. Discursos de professoras de ciências em trajetória profissional: entre experiências de docência leiga e formal In: Encontro NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS (7), 2009, Florianópolis. *Anais...*, 2009. v.1. p. 1 – 12.

RIBEIRO, S. F. *A formação de professores em exercício através da educação a distância: perspectivas da Universidade do Estado da Bahia*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2002.

SCHWINGEL, M.; AQUINO, M. S.; MEIRA, N. W. R. Movimento dos docentes do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia. *Gestão em Ação*, Salvador, v.7, n.1, p.87-98, jan.-abr. 2004.

SILVA, A. A.. *Políticas públicas para educação básica na Bahia nos anos 90: propostas de ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991- 1998)*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007.

STAHL, M. M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 32, p. 17-25, out.-dez. 1986

TEIXEIRA, A. *O ensino no estado da Bahia*. Relatório apresentado ao governador do estado da Bahia. Salvador: Gráfica do Colégio Apoio, 2001 (edição fac-simile).

TOMMASI, L.; WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000

DAISI TERESINHA CHAPANI Possui graduação em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia pela Universidade de Bauru, especialização, mestrado e doutorado em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e desenvolve ações de pesquisa e de extensão relacionadas à formação docente.