

REFLEXÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1960

Iara da Silva França¹

Resumo

O presente trabalho trata das influências das leis nacionais em especial as Leis de Diretrizes e Bases da Educação na formação de professores no período que entra em vigor o Movimento da Matemática Moderna. A análise de algumas leis relacionadas à formação de professores, em especial as LDBs 4024/61, 5692/71 e 9394/96 nos possibilitará compreender algumas mudanças ocorridas com as políticas públicas para a Educação, no que se refere à formação de professores, em especial, os de Matemática. Dessa forma, o estudo a seguir busca refletir acerca da formação de professores e suas relações com as políticas públicas numa perspectiva histórica, particularmente, na disciplina de Matemática no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Políticas públicas para a educação, Leis da Educação, formação de professores.

Introdução

Quando é detectado um problema ou há um objetivo de interesse público, as instituições governamentais desenvolvem, por meio de processos políticos, um conjunto articulado de decisões orientadas para a resolução de tal problema ou para a realização do objetivo considerado de interesse público. A este conjunto de decisões denominamos “Políticas Públicas”.

A implementação das políticas públicas envolvem, além da decisão de elaboração legal, os atos subsequentes relacionados à implementação, interpretação e cumprimento da lei.

Como as políticas públicas envolvem formas de exercício do poder político e o poder, por sua vez, é uma relação social que envolve diferentes atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, nem sempre há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Dessa forma, as omissões e as “resistências” podem e devem ser consideradas como formas de manifestação de políticas, pois representam opções de pessoas envolvidas no processo.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professora da Educação Básica – SEED Paraná. Professora e Coordenadora de Pesquisa do ISEPE Guaratuba. e-mail:isfranca@gmail.com

Discutir a educação enquanto política pública é uma tarefa que requer avaliar a sua inserção mais ampla, ou seja, o espaço teórico específico das políticas públicas, que se estabelece no âmbito da intervenção do Estado. É necessário portanto, entender o campo social como parte das transformações do Estado, através das modificações da relação Estado/Sociedade. Para Bourdier (2007) embora o campo comporte a relação de dominação, ele se reconfigura, é um espaço de mudanças.

No que se refere à Educação, historicamente no Brasil, a implementação das Políticas Públicas voltadas à este setor ainda parecem ser inconsistentes e descontínuas, visto terem sido ineficientes no que se refere aos resultados esperados e que pudessem alterar o quadro educacional brasileiro.

Há inúmeras questões na educação e, em consequência na sociedade que poderiam ser resolvidas ou pelo menos minimizadas por meio de políticas públicas consistentes e adequadas. Entre elas podemos citar questões simples e administrativas como transporte e merenda escolar até as mais complexas como a valorização do professor.

Até aproximadamente duas décadas atrás, parece que pouco se falava na possível ligação entre a formação de professores e as políticas públicas. Entretanto, a partir da década de 1990, os problemas educacionais foram diagnosticados a nível nacional como resultado da má administração dos recursos financeiros e não da escassez dos mesmos, sendo apontada a baixa qualificação docente como uma das ações mal gerenciadas. Dessa forma, o fracasso escolar deixou de ser culpa do aluno das classes baixas e que não possuía bases adequadas para a educação e passou a ser do professor que não possuía a qualificação para uma educação de qualidade.

A partir daí inúmeras ações foram sendo implementadas não somente na esfera federal como também estadual e municipal, visando a qualificação do professor e passando por diversas denominações, desde Capacitação até o que hoje chamamos de Formação Continuada.

Para que se entenda o caminho percorrido pelos professores, em especial os de Matemática, até as atuais Políticas Públicas, que parecem buscar desenvolver ações, no sentido de melhor qualificar os professores brasileiros de todos os níveis, é necessário buscar indícios na história, especialmente na história cultural, visto que um olhar histórico sobre esse objeto de estudo parece ser fundamental para compreender como a questão da formação de professores vem se constituindo historicamente. A história,

nesta perspectiva, permite compreender o que está acontecendo no presente, não cometer os mesmos erros do passado e planejar melhor as ações futuras.

Em função dessas e de outras preocupações relacionadas à formação dos professores de Matemática, nosso interesse em responder a algumas questões, levou-nos a projetar um estudo sobre o tema. Tal estudo insere-se nas investigações iniciais relacionadas ao nosso Projeto de Pesquisa para o Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná que tem como objetivo buscar na história, pesquisando na Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá, vestígios das práticas pedagógicas dos professores de Matemática no Curso de Licenciatura em Matemática dessa Instituição, da década de 1960 até o final do século XX, na tentativa de encontrar algumas pistas sobre as possíveis causas das resistências, assim como, da permanência de determinadas práticas pedagógicas e suas possíveis relações com o Movimento da Matemática Moderna.

O presente trabalho constitui-se como um pequeno recorte na busca das referências iniciais do estudo projetado e procura refletir acerca da seguinte pergunta norteadora: quais as relações entre as políticas públicas de cada época na formação e no “fazer” do professor em sala de aula?

O primeiro passo, considerado importante para a mobilização dos sujeitos envolvidos na escola e a conseqüente implementação das políticas públicas relacionadas à Educação é que os professores tenham conhecimento das leis, programas ou linhas de financiamento para a Educação, visto que as políticas públicas são explicitadas, sistematizadas ou formuladas em tais documentos, que orientam as ações que geralmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Por isso, num primeiro momento, selecionamos as leis nacionais e estaduais que tratam da implementação de políticas públicas voltadas à formação do professor em cada época para, na sequência do estudo, analisar as possíveis ligações com as práticas pedagógicas dos professores de Matemática do período estudado.

Elementos legais e históricos na formação de professores de Matemática

Os anos de 1960 foram fundamentais para a constituição da formação dos professores de Matemática no modo como é hoje. Foi nesta década que as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras entraram em expansão, devido à grande demanda de professores para a educação básica pois o ensino público começava a crescer.

A proposta para a formação de professores neste período era voltada para o conhecimento específico da disciplina que lecionava e para o treinamento de estratégias que permitissem a transferência de tal conhecimento da forma mais eficiente possível.

Segundo Pinto (2010, p. 120) “a tônica do curso de graduação em Matemática era na formação do pesquisador em Matemática”, ou seja, os professores de Matemática eram formados para serem pesquisadores e não para lecionar na educação básica.

Assim,

A formação do professor de Matemática, para atuar na escola básica, parece ser um apêndice da formação do pesquisador em Matemática. O estudante obtinha o grau de licenciado em Matemática no quarto ano, após a conclusão do Bacharelado, realizando algumas disciplinas de Educação” (PINTO, 2010, p. 120).

Na mesma década a Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 foi promulgada e Jânio Quadros eleito Presidente da República, com uma política do governo federal centrada no desenvolvimento industrial do País. Nessa época, o Governador do Paraná, Ney de Amintas de Barros Braga, tinha a preocupação de atender às novas exigências que se apresentavam no que diz respeito à industrialização do país e também do Estado e a concretização de tais metas estava relacionada a uma mudança em relação à educação que colaboraria com a definição de nossa identidade nacional.

A erradicação do analfabetismo estava entre as metas educacionais a serem atingidas em nível nacional. Assim, ao final do ano de 1961, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o período de 1962-1970, na intenção de atender “às exigências da Carta de Punta Del Este, no que se referia à eliminação do analfabetismo” (Fazenda, 1985, p. 51).

Tendo a Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, foi implantado o Parecer 692/62 pelo Conselho Federal da Educação (CFE) que estabelece os currículos mínimos para os cursos de licenciaturas. A base da organização curricular era composta pelas disciplinas do curso de Bacharelado e determinava a inclusão de disciplinas de conteúdo prático pedagógico no último ano.

O Parecer 292/62 determina para a Licenciatura de Matemática, as disciplinas prático pedagógicas como: Psicologia da Educação, Prática de Ensino, Didática e Elementos da Administração Escolar. Além disso, propõe também as disciplinas Fundamentos da Matemática Elementar, Física Geral, Desenho Geométrico e Geometria

Descritiva, Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra, Cálculo Numérico e Geometria Analítica.

Nesse período, nos cursos de formação, os professores deveriam aprender a ensinar bem, visto que havia o paradigma de que a aprendizagem dos alunos dependeria do domínio que ele tivesse da disciplina específica e de sua conduta para ensinar. A didática da Matemática era considerada um saber técnico que possibilitava ao professor os recursos técnicos necessários para que ensinasse bem. Desse modo, havia uma nítida separação entre os estudos de conteúdos específicos e pedagógicos.

Nesse período o Conselho Federal de Educação começa a promover inúmeras reformas de ensino e entre as medidas destacam-se a regulamentação dos cursos de licenciatura na tentativa de superação do modelo 3 + 1 e a polivalência.

A proposta de regulamentação dos cursos de licenciatura por meio do Parecer 292/62 do CFE não foi aceita permanecendo o modelo original na formação de professores.

Nesse período os cursos de licenciatura, em particular os de Matemática, eram “aligeirados” em função da necessidade de professores para suprir a demanda e quase não havia pesquisas sobre a formação de professores.

Foi ainda na década de 1960 que os professores brasileiros, em especial os de São Paulo e do Paraná tiveram os primeiros contatos com a Matemática Moderna que era disseminada por diversos grupos de professores, entre eles o Grupo de Estudos de Ensino da Matemática (GEEM), em São Paulo, iniciado em 1961 e coordenado pelo professor Osvaldo Sangiorgi e o Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática (NEDEM), criado em 1962 pelo professor Osni Dacol no Estado do Paraná.

Ambos os grupos publicaram livros didáticos de Matemática cuja proposta curricular era baseada na Matemática Moderna. Os livros do Professor Sangiorgi chegaram a ser divulgados, vendidos e utilizados por professores de Matemática de todo o país, sendo que muitos o utilizavam como uma espécie de manual para ensinar a Matemática Moderna, visto que a maioria dos professores não possuíam formação para ensinar Matemática Moderna.

Na história do Movimento da Matemática Moderna existem registros do professor Sangiorgi de inúmeras ações voltadas à formação continuada de professores. Além dos livros publicados pelos grupos de professores disseminadores havia também palestras e cursos que eram ministrados por ele e pelos demais professores do grupo em

diferentes cidades para os professores que queriam aprender os métodos para ensinar Matemática Moderna.

Possuindo imenso carisma e poder de articulação, Sangiorgi destacou-se como o principal disseminador da Matemática Moderna no Brasil. Segundo Pinto (2010, p. 123) “com a preocupação de socializar conhecimentos de Matemática Moderna entre os professores, Sangiorgi articula-se com a CADES² que promove e financia o primeiro Curso de Matemática Moderna para professores em serviço, na cidade de Santos/SP.”

Continuando seu trabalho com a formação de professores para lecionar Matemática Moderna, promoveu cursos firmando convênio entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Departamento de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e a *National Science Foundation*.

De acordo com Pinto (2010, p.25), “Em 1967, Sangiorgi declarou que os cursos do GEEM, promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), “permitiram a atualização de mais de 5000 professores.

Seguindo os passos do professor Sangiorgi, porém com menor intensidade se deu a atuação do professor Dacol no Estado do Paraná, que também disseminou a Matemática Moderna por meio de cursos e palestras, além da coleção de livros didáticos de Matemática publicados pelo NEDEM.

Ao encerrarem suas atividades na já na década de 1970, ambos os grupos perguntavam-se em que momento a Matemática Moderna poderia ter *fracassado*, apesar de todo o empenho que tiveram na disseminação e na formação continuada dos professores que desenvolveriam o ensino da Matemática Moderna. Nesse período a orientação de todos os programas para formação continuada eram voltados para a eficácia da ação docente, para um ensino eficiente.

Ainda nesta década foi implantada a Lei 5692 de 11 agosto de 1971, na tentativa de se atender às novas exigências que se apresentavam no país, visto que, “a ruptura política levada a efeito pelo golpe militar em 1964 foi considerada necessária pelos setores econômicos dominantes (...) A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação (...)” (Saviani, 2001, p. 21).

² Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada em 1955, tinha como uma de suas atribuições, atuar na formação de professores não graduados, capacitando-os a ministrar aulas no ensino secundário, com as mesmas condições de trabalho dos licenciados.

O objetivo principal da LDB 5692/71 era alargar a faixa de educação obrigatória, que até então era o antigo primário e remodelar o sistema educacional referente ao ensino de 1º e 2º graus, fixando suas diretrizes e bases, foi promulgada no período em que o MMM estava em pleno dinamismo no Paraná.

Em relação à formação de professores, o artigo 30 da Lei 5.692/71 divide a formação do professor em duas: a primeira, correspondente à formação dada por cursos regulares e, a segunda, que corresponde à formação regular acrescida de estudos adicionais. Esta divisão pressupõe a existência de níveis diferentes de formação de professores: *a formação de nível de 2º grau*, destinada a formar o professor das quatro séries iniciais do 1º grau; *a formação de nível de 2º grau com 1 ano de estudos adicionais*, para formar o professor que poderá lecionar até a 6ª série do 1º grau; *a formação superior em licenciatura curta*, que prepara o professor para uma área de estudos, tornando-o apto a lecionar em todo o 1º grau; *a formação em licenciatura curta mais estudos adicionais*, preparando o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, apto a lecionar até a 2ª série do 2º grau e *a formação em nível superior em licenciatura plena*, que se destina a preparar o professor de disciplina, apto a lecionar até a última série do 2º grau.

A partir dos anos de 1980 as novas tecnologias e diferentes formas de organização do trabalho necessitam de uma formação capaz de lidar com tais transformações. Nesse sentido, foi fundamental a organização dos professores, em defesa de melhores condições de trabalho e de uma gestão democrática, na busca de uma educação de qualidade para todos. Para Saviani (2007, p. 404), “ É a força de reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo sindical envolvendo professores dos três graus de ensino”

Entretanto, as conseqüências das greves em escolas públicas, que pressionavam o estado, recaíram sobre os alunos.

Saviani (2007, p. 421) conclui que,

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte dos governos estaduais e municipais, assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes”.(SAVIANI, 2007, P. 421).

A classe trabalhadora conseguiu inúmeros avanços, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada e as eleições presidenciais foram efetivadas. Tais vitórias trouxeram possibilidades mais concretas da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Entretanto, a LDB 9394/96 só veio a ser promulgada após 8 anos da promulgação da Constituição de 1988 e parece já ter nascido corroborando as práticas impostas tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais.

O final da década de 90 foi marcado pelas discussões em torno da questão da formação de professores, e todos os níveis da Educação Básica, com debates que se encaminhavam principalmente para as propostas de reformulação dos cursos Normais de nível médio e das Licenciaturas, e de redirecionamento dos cursos de Pedagogia.

A evidência maior foi do fraco desempenho do sistema de educação básica como um todo e de que, especialmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, se devia, na sua maior parte, à má formação que os professores recebiam.

Tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB 9394/96 há uma similaridade de textos quando apontam a educação como “educação para todos”.

Apesar disso, a Organização Mundial do Comércio (OMC) possui um acordo, o Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS), que estabelece a Educação como um dos doze setores em que se dividem os serviços, sendo incluída portanto, entre as atividades comerciais. Segundo Haddad (2008, p. 95) o fato de a educação, ser reduzida a um “mero serviço”, perdendo sua dimensão de direito humano, gera uma das grandes questões de debate sobre GATS e educação. Para Haddad (2008, p. 96), “A concepção da educação como um direito conflita com aquela que apresenta a educação como serviço”.

Ainda de acordo com o autor, a Constituição Federal brasileira de 1988, assim como a LDB 9394/96 e diversos acordos internacionais, tais como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos e outros, fazem referência à educação como um direito fundamental de cada cidadão. .

Haddad (2008, p. 99) considera que “o GATS é portanto, uma ameaça ao caráter público da educação e à compreensão da educação como direito humano”.

A educação como direito público coloca aos poderes públicos quatro tipos de obrigações (TOMASEVSKI apud HADDAD, 2008): disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e adaptabilidade. A aceitabilidade refere-se à qualidade da educação, que está intrinsecamente ligada à formação de professores.

No final dos anos 1990, foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), documentos que priorizam a tanto a formação inicial quanto para a formação continuada dos professores da Educação Básica. Tais documentos parecem constituir-se em uma luz no fundo do túnel.

Algumas considerações

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, o aumento dos alunos na rede escolar, gerou a criação de inúmeras instituições formadoras, tanto na esfera pública quanto na privada. Entretanto, a falta de organização e planejamento por parte do governo parece ter ocasionado a queda da qualidade na formação dos professores, em especial os de matemática e isso trouxe consequências graves, como a diminuição da qualidade do ensino.

A década de 1990 trouxe novas e prementes necessidades sociais, entre elas a de reformulação de leis no que se refere à formação dos professores. Alguns acordos foram propostos, outros efetivados mas até a década de 2000 a busca pela qualidade na educação continuava.

Parece que o grande desafio para o terceiro milênio é a proposição de políticas públicas capazes de levar à superação dos problemas hoje existentes. No entanto, neste novo momento da economia mundial, seria necessária a existência de um projeto político alternativo, centralizado numa perspectiva de construção de uma nova sociedade, fundada em outras bases políticas e econômicas que dariam sustentação às políticas voltadas aos diversos setores, entre os quais, a educação e consequentemente, o aumento na qualidade dessa educação, que passa pela adequada formação de dos professores de todos os níveis.

Entretanto, há ainda muito para se pesquisar e aprofundar sobre o tema proposto visto ser o presente trabalho fruto de pesquisas iniciais buscando as primeiras reflexões, porém, é possível afirmar que as leis relacionadas à Educação em cada período, assim como algumas outras leis que aparentemente não possuem relação com a Educação influenciam decisivamente a formação do professor, em especial o de Matemática.

Nesse sentido, as pesquisas documentais e/ou orais para a necessária triangulação entre o que se propõe (lei) e o que realmente se efetiva (práticas pedagógicas) nas escolas muito poderão contribuir com tese proposta e que se fará por meio da história cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIER, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRAZIL. "**Lei n.º 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**", In Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23.12.96, pp. 27.833-27.841, 1996.

COLETÂNEA DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL DE ENSINO. **Lei de Diretrizes e Bases 4024/61**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná – SEEC, 1969 a 1975.

COLETÂNEA DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL DE ENSINO. **Lei de Diretrizes e Bases 5692/71**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná – SEEC, 1969 a 1975.

HADDAD, Sérgio et al. A educação no marco da OAC e do GATS. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortês, 2008, p. 89-143.

PINTO, N. B.; DUARTE, M. A. e OLIVEIRA, M. C. A. **A relação conhecimento matemático versus conhecimento pedagógico na formação do professor de Matemática: um estudo histórico**. ZETETIKÉ – FE – Unicamp – v. 18, n. 33 – jan/jun – 2010

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.