

Introdução

A Capes e a formação de professores para a educação básica

A Capes and the preparation of teachers for Basic Education

La Capes y la formación del profesorado para la educación básica

Carmen Moreira de Castro Neves, especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, mestre em Educação pela Universidade de Brasília, atualmente é diretora de Educação Básica Presencial da Capes. Endereço: Setor Bancário Norte, Bloco L, Lote 6, 4º andar. CEP: 70.040-020 – Brasília, DF. Telefone: (61) 2022-6550. E-mail: carmen.neves@capes.gov.br

Resumo

Este artigo apresenta as ações implementadas pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, de uma forma sucinta, as bases pedagógicas que orientam os programas. Com a publicação da Lei nº 11.502 de 2007, a Capes recebeu as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. A perspectiva da formação de profissionais para a educação básica foi incorporada ao compromisso existente com a pós-graduação, com vistas à consolidação do sistema educacional brasileiro em novo patamar de qualidade, da educação básica à pós-graduação. Nesse cenário, a Capes criou as diretorias de Educação a Distância e de Educação Básica Presencial, que definiu como estratégias de fomento o estímulo à qualidade nos processos formativos, a disseminação do conhecimento produzido e a articulação entre os programas de pós-graduação, os cursos de formação e as escolas da rede pública de educação básica.

Palavras-chave: Educação básica. Formação de professores. Capes.

Abstract

This article presents the actions implemented by the Directory of Presential Basic Education (DEB) of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and, in a succinct manner, it related the pedagogical bases that orientate the programs. With the publication of Law 11,502 of 2007, Capes was given the responsibility of inducing and fomenting the preparation, both initial and continuing, of basic education professionals and of stimulating and valuing the teaching profession at all levels and modalities of instruction. A perspective of professional formation for basic education was incorporated into the existing commitment with graduate education, with the intent of consolidating the Brazilian education system at a new level of quality, on both basic and graduate levels. Within this scenario, Capes created the directories of Distance Education e Presential Basic Education, which defined as strategies for fomenting and stimulating the quality of formative processes, the dissemination of the knowledge produced and the development of articulations between graduate programs, teacher training courses and the schools that comprise the public systems of basic education.

Keywords: Basic Education. Teacher Preparation. Capes.

Resumen

Este artículo presenta las medidas adoptadas por la Dirección de Educación Básica Presencial (DEB), de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), y de manera sucinta trae las bases pedagógicas que guían los programas educativos. Con la publicación de la Ley no 11.502 de 2007, la Capes recibió atribuciones para inducir y fomentar la formación inicial y continua de profesionales de la educación básica, además de estimular la apreciación de la enseñanza

en todos los niveles y tipos de educación. La perspectiva de la formación profesional en la educación básica se incorporó al compromiso existente con el posgrado, con el fin de consolidar el sistema educativo brasileño en un nuevo nivel de calidad de la educación básica al posgrado. En este escenario, la Capes creó las juntas de Educación a Distancia y Educación Básica Presencial y las definió como estrategias para promover la calidad en los procesos de formación, la difusión del conocimiento producido y la articulación entre los programas de posgrado, los cursos de formación y las escuelas públicas de educación básica.

Palabras clave: Educación Básica. Formación de Docentes. Capes.

O desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autentica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la a uma ordem humana.

Anísio Teixeira

Em 2007, por meio da Lei no 11.502, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) recebeu atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Manteve-se o compromisso com a pós-graduação, mas incorporou-se a perspectiva da formação de profissionais para a educação básica, visando à harmonia e consolidação do sistema educacional brasileiro em um novo patamar de qualidade.

Na visão dos dirigentes e dos servidores da Capes, a ampliação da missão institucional retoma os fundamentos de seu criador, Anísio Teixeira, em 1951, e realça suas ideias humanísticas, científicas e

tecnológicas quanto ao papel da pós-graduação, do ensino superior e dos professores da educação básica na transformação da educação brasileira e no desenvolvimento democrático do País.

O exercício do magistério caracteriza-se por ser um tema de alta complexidade que, em suas dimensões cognitiva, humanista e ética, envolve o direito à formação inicial e continuada de qualidade, às boas condições físicas e tecnológicas de trabalho, ao reconhecimento social, a uma remuneração e a um plano de carreira dignos, aos vínculos de emprego, aos incentivos funcionais. Em um contexto de baixa atratividade da profissão, indicadores educacionais desfavoráveis, assimetrias regionais, velozes transformações da ciência e das tecnologias, demandas crescentes dirigidas às escolas, novos padrões de comportamento de crianças e jovens, exigências de uma sociedade que demanda equidade, igualdade de oportunidades, justiça e coesão social e outros tantos fatores, a complexidade técnico-política da questão reveste-se de contornos dramáticos.

É nesse cenário altamente desafiador que a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Capes, investe na formação de profissionais para a educação básica, considerando que professores são sujeitos não únicos, mas fundamentais, para a construção de um sistema nacional de educação de elevado padrão de qualidade – da educação infantil à pós-graduação.

Os programas de fomento sob responsabilidade da DEB são desenvolvidos com base no respeito ao regime de colaboração; no reconhecimento da autonomia das universidades e das secretarias de educação; no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura a novas ideias e ao aperfeiçoamento contínuo dos processos; na divulgação das boas práticas e do conhecimento produzido.

Os programas inserem-se em uma matriz educacional que harmoniza três vertentes: (1) formação de qualidade; (2) integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e (3) produção e disseminação de conhecimento. O fato de haver programas que englobam mais de uma dessas vertentes – às vezes, as três – mostra

o potencial de sinergia entre eles e sinaliza não só a otimização dos recursos públicos investidos, mas a intencionalidade de uma política de formação que tem um propósito claro: a valorização da carreira docente.

1. Formação de qualidade

Há um consenso na literatura, nos estudos e nas pesquisas educacionais quanto ao papel preponderante do professor na qualidade da educação. Dessa forma, a qualidade da educação básica exige qualidade nos processos de formação de professores; o direito de aprender dos alunos correlaciona-se com o direito a aprender dos professores.

Ao analisar impasses e desafios da formação de docentes, Gatti e Sá Barreto (2009, p. 251) concluem que, no tocante à formação de professores, é necessária “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”. As autoras observam que, na grande maioria dos currículos, predominam os referenciais teóricos – de natureza sociológica, psicológica, antropológica ou outras – sobre as práticas educacionais que abordam o que e como ensinar. Assim, muitas vezes um professor sabe discursar sobre a importância da alfabetização como etapa estruturante para a vida escolar, mas não sabe alfabetizar.

Os cursos de licenciatura investem pouco em linguagens, tecnologias e temas inovadores e se tornam pouco atrativos para os jovens de hoje. Esse fato, aliado a planos de carreira inexistentes ou pobres em perspectivas profissionais e às representações sociais sobre a carreira docente, gera um cenário de pouco interesse pela profissão docente.

No texto *Mestres do Amanhã*, Anísio Teixeira (1963, p. 146) instigava: “Que haverá hoje que nos possa sugerir o que poderá vir a ser a escola de amanhã?” Se há quatro décadas a pergunta soava pertinente, hoje chega a ser impertinente, tendo em vista o tempo que o Brasil perdeu esperando um futuro melhor que só chega se o construirmos no presente.

E como o presente é rico e desafiador, a mudança se faz necessária e urgente. A resposta à pergunta do mestre é complexa e exige um olhar sobre o vasto mosaico de análises e estudos existentes. A título de exemplos, vejamos o que dizem alguns especialistas sobre a educação contemporânea.

O sociólogo Edgar Morin lembra que o conhecimento pertinente e necessário à educação do século XXI deve enfrentar a complexidade, o multidimensional, a incerteza, o ensino da compreensão e da ética do gênero humano. Morin aborda, também, a questão da curiosidade, que deve permear a educação básica e todo o processo de formação de professores: “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Esse uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar” (2000, p. 39).

A visão do psicólogo Howard Gardner (1999) sobre as múltiplas inteligências lança uma provocação aos professores e, por extensão, aos que formam professores: uma sala de aula é um conjunto de inteligências diversas, de subjetividades, de indivíduos que devem ser reconhecidos na sua singularidade, na sua capacidade de criar e produzir e nas necessidades que identificam e que devem ser ouvidas e respeitadas (VAITSMAN, 1995).

O reconhecimento da subjetividade supõe a aceitação da pluralidade cultural, da polifonia, do protagonismo, da autoria. Mas, para que tenhamos uma sociedade solidária, aliado a esse reconhecimento, a educação deve realçar a importância da colaboração, do respeito mútuo. No cenário previsto por Ramal (2002, p. 254), “a escola se torna o espaço de todas as vozes, de todas as falas e de todos os textos. [...] As diferentes visões de mundo são ouvidas, entendidas e respeitadas. O saber passa a ser construído cooperativamente; as diversas competências dos estudantes são reconhecidas e desenvolvidas, de forma a se integrarem melhor na grande árvore da inteligência coletiva de cada grupo”.

O educador Philippe Perrenoud (2000) propõe competências que partem da sala de aula, onde o professor deve utilizar novas linguagens e tecnologias, organizar, dirigir e administrar a progressão das aprendizagens – cujo plural alerta que é preciso também conceber e fazer evoluir os dispositivos que identificam os diferentes alunos e os motivam em suas aprendizagens e no trabalho em equipe. Além disso, o professor contemporâneo deve informar e envolver os pais, participar da administração da escola, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua. Essas competências pedagógicas apresentadas por Perrenoud expandem-se em inúmeras competências mais específicas a serem trabalhadas em formação contínua.

A questão do domínio de novas linguagens e tecnologias, menosprezada nos cursos de formação de docentes, é um imperativo fundamental para o professor que ensina crianças e jovens que nasceram em um mundo permeado por tecnologias sofisticadas e percebem seu funcionamento e sua linguagem com extrema facilidade – os “nativos digitais”, como os chamou Prensky (2001). Assim, a formação do professor deve oferecer um continuum harmônico de possibilidades didáticas, com todos os recursos e espaços existentes (livros, vídeos, laboratórios, televisão, hipertextos, redes, ambientes virtuais, *tablets*, *smartphones*, *blogs*, *e-portfolios*, instrumentos síncronos e assíncronos de comunicação web e o conjunto de equipamentos e linguagens que cresce e se renova a cada dia). Com o uso intencional de todas as tecnologias disponíveis, o futuro professor pode vivenciar em sua formação uma pedagogia de autoria e co-autoria ancorada em um ambiente educacional tecnológica e pedagogicamente rico, favorecendo a adoção de atitudes autônomas, criativas, colaborativas e éticas, tão necessárias à vida em um mundo complexo, em contínua e acelerada evolução (NEVES, 2009).

Aos diversos referenciais epistemológicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos da educação, soma-se um vasto aparato legal que inclui todas as diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Trata-se de diretrizes para a formação de professores, para licenciaturas, para a educação básica, com seus desdobramentos em níveis e temáticas (infantil, ensino fundamental,

médio, educação escolar indígena, do campo, quilombolas, étnico-raciais, especial...). E ainda há crescentes demandas dos diversos segmentos da sociedade atual, transferindo para a escola responsabilidades em relação à educação sexual, fiscal, de trânsito, de combate ao uso de drogas e inúmeros outros temas. A proposta de uma prova nacional de ingresso na carreira docente traz um elemento adicional ao desenho dos projetos pedagógicos das licenciaturas.

Ou seja, há um conjunto multifacetado a influenciar a escola e, em decorrência, os cursos de formação de docentes.

Nesse cenário, as instituições formadoras precisam encontrar um equilíbrio que garanta a seu projeto pedagógico de formação uma sólida qualidade, assegurando o direito de aprender do professor. Equilíbrio entre conhecimento, valores, atitudes, competências; entre o que é novo e o que é permanente em educação; entre teoria e prática; entre vivências na formação e exigências da sala de aula; entre humanismo e tecnologias; entre local, regional e global; entre o lúdico, a ética e a estética.

Com base nessas reflexões aqui apresentadas de modo sucinto, a Capes investe nas instituições brasileiras, convidando-as a viverem uma transformação histórica e a renovarem seus programas de formação de docentes, investindo na dimensão humana, intelectual, profissional e ética de um professor que se compromete com a aprendizagem e o sucesso escolar de cada um de seus alunos; que acredita na urgência da mudança; que é capaz de refletir e de pesquisar a partir de sua prática; que acolhe a diversidade, buscando a equidade; que promove a consciência ambiental e a solidariedade; que acredita na criatividade e na inovação; que compreende a necessidade de aprender sempre e assume, com autonomia e responsabilidade social, seu desenvolvimento profissional.

2. Integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG) analisou dados e indicadores não só da pós-graduação, mas da educação brasileira

como um todo, sintonizado com a missão ampliada da Capes de promover a formação de pessoal qualificado para a melhoria da educação básica e para o fortalecimento e o crescimento da ciência, da tecnologia e da inovação, visando ao desenvolvimento sustentável do Brasil.

Na análise realizada, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que reúne em um só indicador dois conceitos igualmente importantes: o fluxo escolar (levantado pelo Censo Escolar) e as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática (com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Prova Brasil e Provinha Brasil – avaliações nacionais feitas pelo Inep).

A escala do Ideb vai de 0 a 10 e a média nacional registrada em 2009 foi de 4,6, para a 4^a série; 4,0 para a 8^a série; e 3,6 para o ensino médio. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em Leitura e Matemática, aplicado a jovens de 15 anos, ratificam o quadro mostrado pelo Ideb, mostrando o Brasil nos últimos lugares entre os países avaliados.

Embora haja um crescimento em relação a anos anteriores e a métrica não seja perfeita, um olhar sobre as médias aponta para o processo de alfabetização e domínio da Língua Portuguesa e dos fundamentos da Matemática como etapas cruciais para o bom desempenho escolar de crianças, jovens e adultos.

A perda de alunos nas etapas do ensino fundamental e médio, o fraco desempenho mesmo de muitos dos que chegam ao ensino superior, as altas taxas de evasão nos cursos de graduação vão reduzindo o universo dos que podem aspirar a uma pós-graduação. O PNPG conclui que a pós-graduação é interdependente dos demais níveis educacionais e “se quisermos ampliar o número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, temos que melhorar a eficiência do sistema como um todo, sobretudo a etapa educação básica” (BRASIL, 2010, p. 158).

Assim, os especialistas que elaboraram o Plano concluem que o desafio da melhoria da qualidade da educação básica deve ser encarado como um assunto estratégico para o desenvolvimento econômico e social do país.

A Capes, ao receber a atribuição de investir na formação e na valorização dos professores da educação básica, definiu como uma das estratégias de fomento a articulação entre os programas de pós-graduação, os cursos de formação e as escolas da rede pública de educação básica. Afinal, os rápidos avanços científicos e tecnológicos estão mais próximos de mestres e doutores e é responsabilidade social deles o compartilhamento de seus estudos e pesquisas com a sociedade.

A visão de Morin (2000) sobre a teoria da complexidade lembra que é preciso superar a fragmentação do conhecimento e compreender a inter-relação e a complementaridade das ciências. Uma das cegueiras do conhecimento lembrada pelo sociólogo diz respeito à incapacidade de pensar e agir de modo interdisciplinar e intersetorial, ou como preferem alguns autores, transetorial. De fato, a articulação de saberes e de experiências é condição para a resolução de problemas complexos.

No Brasil, hoje, um projeto político educacional transformador e sustentável não pode ficar restrito a um determinado grupo: precisa ser desenvolvido pelo conjunto da sociedade, com uma forte preocupação com sinergia e atuação em redes de compromisso social.

Assim, a integração entre pós-graduação, graduação, cursos de formação de professores e escolas da rede de educação básica configura-se como uma estratégia de gestão e trabalho que visa contribuir para a melhoria de qualidade da educação.

Tomemos, por exemplo, a questão da alfabetização de crianças, em especial das que vêm de famílias vulneráveis e cujos pais têm baixa escolaridade. Na prática, em muitas escolas, a maioria dessas crianças alcança um nível muito pequeno de proficiência na Língua Portuguesa e em Matemática. Pais analfabetos, com baixa escolaridade ou em situações de vulnerabilidade sócio-econômica não podem servir de desculpa para condenar-se uma criança a um baixo nível de ensino. Oliveira e Silva (2008), estudando a questão da alfabetização, lembram que as evidências científicas e empíricas mostram que a maioria dos problemas no aprendizado da leitura não decorre de déficits cognitivos de origem biológica e sim de déficits experienciais e instrucionais.

Alfabetizar uma criança é uma questão científica que envolve conhecimento, estratégias, técnicas e métodos pedagógicos que precisam ser parte do repertório profissional dos professores alfabetizadores. Ademais, a Neurociência, a Psicologia, a Fonoaudiologia, a Música, a Dança, as Artes Plásticas, a Educação Física, a Informática, a Medicina (detecção de deficiências auditivas e visuais, por exemplo) e outras áreas têm contribuições a oferecer aos alfabetizadores. Dominar os saberes dessas áreas para ajudar uma criança a se alfabetizar é parte da instrumentalização profissional do docente. E o que dizer da formação dos que vão educar os adolescentes e os jovens de hoje?

Na formação de gestores educacionais, há um conjunto de novos temas a serem discutidos que envolvem Arquitetura e Ecologia – para a construção e manutenção de escolas ambientalmente sustentáveis –; Administração e Contabilidade – para a eficiência e a *accountability* da gestão escolar –; e Tecnologias da Informação e da Comunicação e toda uma gama de conhecimentos e competências que marcam a contemporaneidade e a complexidade da formação de docentes para a educação básica.

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 sugere que o diálogo da pós-graduação com os programas de formação de professores e com os núcleos de pesquisa da área de educação “deverá ir além, envolvendo também outras áreas, tais como a engenharia, a administração e as ciências políticas. Esperamos que o envolvimento das diferentes áreas traga novas ideias para o sistema e que estas possam contribuir para a identificação de caminhos alternativos que possibilitem melhorar de fato a qualidade social da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 164).

Esses exemplos apontam um novo paradigma para a formação de professores para a educação básica: a perspectiva da complexidade que leva à mobilização de saberes, ao diálogo transetorial e à sinergia para vencer os desafios de uma educação de qualidade, universal e democrática.

Daí a opção da Capes em fomentar a integração entre pós-graduação, graduação, cursos de formação de professores e escolas da

rede de educação básica, por meio de programas como o Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena, Programa Novos Talentos e outros que estão em processo de elaboração.

Os resultados que a Capes está colhendo com esses programas mostram a titulação de doutores e mestres e a formação de graduandos e professores da rede pública em torno de projetos de cursos, estudos e pesquisas que promovem o diálogo entre o universo da escola e o da educação superior, criando e inovando para transformar. Como escreveu Paulo Freire (1979, p. 64): “Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas.”

3. Produção e disseminação de conhecimento

No contexto de renovação profunda das sociedades, como garantir que a procura pela carreira docente e a formação de professores e a de seus formadores se efetivem com os fundamentos, a direção e o ritmo adequados?

Os programas de fomento à formação e à valorização de professores da educação básica apoiados pela Capes têm sido um espaço de análise de cenários e de tomada de decisão em ciclos reflexivos que renovam a realidade e produzem conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem dos docentes da educação básica.

Uma breve informação sobre os principais programas sinaliza seu potencial de produção de conhecimento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) combina uma política de melhoria da formação de professores com a valorização da carreira docente. Para tanto, oferece uma bolsa a alunos de licenciaturas para que exerçam trabalhos pedagógicos em escolas de rede pública de educação básica. A fim de assegurar um padrão de qualidade, esses licenciandos são orientados por coordenadores de área

(professores das instituições de ensino superior – IES) e por supervisores (professores das escolas públicas onde acontece a prática). Nesse diálogo entre coordenadores, supervisores e licenciandos, há um processo de enriquecimento compartilhado, com impactos positivos tanto nos cursos de formação como nas escolas.

Os princípios sobre os quais se constrói o Pibid estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Em menos de três anos de desenvolvimento, o Pibid alcançou a marca de 30.006 bolsas concedidas (incluídas 3.088 do edital 2007, já finalizado), 146 instituições de ensino superior parceiras e 1.938 escolas de educação básica participantes. Mais do que números, no entanto, animam a Capes e os agentes do Pibid os resultados que o programa vem alcançando, entre os quais se destacam:

- aumento da procura pelos cursos de licenciatura e redução da evasão;
- articulação entre teoria e prática e entre universidades e escolas básicas;
- reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica;
- elevação da autoestima dos licenciandos;
- oportunidade de formação continuada para os coordenadores e os supervisores (professores das escolas da rede pública);
- revisão dos currículos e incorporação de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação docente;

- presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos acadêmicos e científicos; e
- abertura e revitalização de laboratórios de ciências e informática nas escolas públicas e grande produção de materiais didáticos.

Reconhecido por todos os envolvidos na sua implementação como um programa de sucesso, a Capes deve ampliar a oferta em 2012 para alcançar 45.000 bolsistas. Por esses resultados, o Pibid constitui-se em celeiro de produção de conhecimento para licenciandos, formadores de professores, docentes em exercício nas redes públicas, gestores educacionais e pesquisadores.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação emergencial destinada aos professores da rede pública que ainda não têm a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A oportunidade de acesso à licenciatura é realizada por intermédio da criação de turmas especiais ou da ampliação de vagas nos cursos regulares de formação de docentes nas Instituições de Educação Superior (IES) autorizadas pelo MEC.

Os cursos são destinados exclusivamente a docentes em exercício na rede pública de educação básica e podem ser: a) primeira licenciatura – para os que não tenham formação superior; b) segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos, que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados.

O Parfor encontra-se em processo de consolidação. Em 2009, quando iniciou, foram implantadas 140 turmas; em 2011, o número cresceu para 1.421 turmas. No primeiro ano de funcionamento, 4.273 alunos foram matriculados; em 2011, contabilizaram-se 50.259 matrículas, em 86 IES que oferecem turmas em 21 capitais e mais de 300 municípios.

O Parfor configura-se como um grande desafio em termos de números e alcance geográfico, já que a falta de formação em nível superior concentra-se em municípios de pequeno porte espalhados por todo o País. Tal desafio representa um convite às instituições

formadoras a revisarem suas licenciaturas, realçando a articulação entre teoria e prática, visto que todos os alunos matriculados são professores em exercício. Sugere, também, a adoção de metodologias e tecnologias inovadoras para promover a pesquisa que toma a realidade como ponto de partida para a construção do conhecimento pertinente e para garantir uma formação que responda às questões do presente e às exigências do futuro. Os princípios que embasam o Pibid alcançam o Parfor, tornando-o, também, um espaço de produção e disseminação de conhecimento.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) é um investimento que a Capes faz nas licenciaturas e na perspectiva de fomentar a inovação, a criatividade e o desenho de projetos pedagógicos de formação que preparem professores que vão educar e educar-se junto a crianças e jovens de um mundo em permanente mudança.

Os objetivos do Prodocência referem-se a novos modelos de gestão institucional, inovação curricular, desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem, inserção de tecnologias e linguagens na formação de docentes, interdisciplinaridade e intersetorialidade, considerando contribuições à formação de professores e gestores da educação básica de áreas como Neurociência, Psicologia Cognitiva, Administração e outras que são portadoras de futuro. O Prodocência alcança também os formadores dos formadores, podendo ser um espaço de educação continuada para os professores das licenciaturas, em processos que incorporem os alunos, em uma proposta de crescimento conjunto e harmônico. O Edital 2010 apoia 74 projetos que envolvem 455 licenciaturas. Como o Pibid e o Parfor, o Prodocência concretiza projetos, gera informações e produz conhecimento.

O Programa Observatório da Educação, criado pelo Decreto n° 5.803, de 2006, fomenta a produção acadêmica e a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de professores e de recursos humanos capacitados a atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes. O financiamento é compartilhado entre a Capes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e há um estímulo à utilização de dados estatísticos produzidos pelo Inep como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira.

Além do compromisso com a formação e produção de estudos e pesquisas, as diretrizes do Observatório da Educação incentivam: (a) o fortalecimento do diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional; (b) a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação e de áreas de concentração *stricto sensu* na temática da educação; (c) a criação e o desenvolvimento de programas de pós graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional; e (d) a disseminação de conhecimentos sobre questões relacionadas à educação e à organização de publicações com os resultados do Observatório da Educação.

Em 2008, a Diretoria de Educação Básica Presencial, da Capes, ao assumir a execução do Programa Observatório da Educação, ampliou o escopo de financiamento. Foram incluídas bolsas para professores da educação básica e para alunos de licenciatura e de graduação que se envolvam com as pesquisas e os estudos – além das bolsas de doutorado e de mestrado originalmente previstas no desenho do Programa –, sinalizando a preocupação da Capes com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a educação brasileira.

No atual formato, portanto, o Observatório da Educação incorpora às suas diretrizes:

1. a inclusão da instituição escola e de sua complexidade como organização e realidade social, como foco de pesquisa acadêmica; e
2. a formação inicial e continuada dos profissionais da educação – da educação básica à pós-graduação – associada à pesquisa como princípio educativo e formativo.

Em 2009, a Capes, em parceria com a Secad, publicou um edital específico para fomentar estudos e pesquisas em nível de pós-graduação, com foco na educação básica intercultural indígena e prioridade para a formação de professores e gestores educacionais para os Territórios Etnoeducacionais.

Os quatro editais já lançados entre 2006 e 2010 alcançam 151 instituições de ensino superior e 284 programas de pós-graduação; permitem a formação de 216 doutores e 624 mestres, na área de educação,

com suas teses e dissertações; e envolvem nos estudos e nas pesquisas perto de 718 professores de escolas públicas de educação básica e 969 graduandos e licenciandos, muitos com elaboração de monografia. Outros resultados mostram um amplo conjunto de livros, capítulos de livros, artigos científicos, publicações em periódicos e revistas, realização de seminários, simpósios... Impactos como a inscrição de professores das escolas públicas em programas de mestrado, a formação continuada de docentes, o aprimoramento de políticas públicas, o desenvolvimento de projetos inovadores nas escolas e outros mostram a relevância sócio-educacional do Observatório da Educação e seu potencial de contribuir para elevar a qualidade da educação brasileira.

O **Programa Novos Talentos** investe na criatividade e na inovação, apoiando atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica. Essas atividades devem ocorrer no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interfira na frequência escolar. É fundamental que valorizem novos espaços educacionais, como dependências de universidades, laboratórios, museus e centros avançados de estudos e pesquisa de outras instituições, inclusive empresas públicas e privadas.

Propostos por Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), os projetos institucionais dos Novos Talentos devem aproximar a graduação e a pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica, articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais) lúdicas e inovadoras.

O projeto institucional poderá organizar-se em subprojetos – representando uma disciplina ou áreas de conhecimento articuladas –, com atividades que deverão ter, em média, 40 horas. No primeiro edital lançado em 2010, foram apoiadas 62 Ipes, com 180 subprojetos que se desdobraram em mais de 600 atividades extracurriculares.

Uma prática que se mostrou exitosa na consolidação da pós-graduação no Brasil foi a cooperação com instituições estrangeiras de alto padrão. Com base nessa experiência, encontra-se em processo inicial de implementação um programa de cooperação internacional para

professores da educação básica que pretende oferecer aos docentes em exercício na rede pública oportunidades de missões de estudos e trabalho no exterior.

A experiência com os mestrados interdisciplinares e o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), em parceria com a Sociedade Brasileira de Matemática e diversas universidades, impulsionaram a Capes a lançar o Programa de Apoio a Mestrados Profissionais para Professores da Rede Pública. O propósito do programa é reconhecer o direito dos professores da rede pública a uma pós-graduação *stricto sensu* associada à sua prática docente, oferecendo-lhes uma oportunidade de estudos em universidades e cursos avaliados por essa agência.

Os programas apresentados aliados à Universidade Aberta do Brasil e ao financiamento de projetos especiais de apoio à educação básica (como o apoio a Mostras Científicas e Feiras de Ciências, a Olimpíadas Científicas e ao Programa Residência Docente no Colégio Pedro II) representam a abertura da Capes à inovação e sua visão ampliada no que diz respeito à formação de docentes para a educação básica. Novas propostas estão em processo de elaboração e serão implementadas, traduzindo a determinação da Capes de trabalhar atenta a um mundo com rápidas e constantes transformações que se refletem e exigem novos patamares de educação de qualidade.

Os números e os resultados aqui sucintamente registrados levaram a Capes a criar um ambiente virtual denominado Comunidades, cujos propósitos são dar visibilidade às produções e aos resultados das instituições parceiras; permitir o compartilhamento de conhecimento; incentivar o trabalho colaborativo; e facilitar o acompanhamento e a gestão dos programas.

Com essa estratégia, a Diretoria de Educação Básica Presencial reforça a vertente de trabalho de produção e disseminação de conhecimento em estreita correlação com as de fomento à formação de qualidade e integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica.

Uma nova Capes

A Capes completou 60 anos e nasceu do idealismo de um educador comprometido com a formação que acontece no presente e prepara o futuro de um país verdadeiramente democrático e justo. A nova missão de investir na formação de professores para a educação básica representa para a Capes uma possibilidade de renovação e de extensão da credibilidade alcançada na pós-graduação aos demais níveis que estruturam um sistema educacional de qualidade e asseguram as bases para um país socialmente inclusivo e sustentavelmente desenvolvido.

O crescimento do papel da Capes nos três últimos anos no que diz respeito à formação de professores para a educação básica sugere que, em menos de uma década, será possível mudar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Não se trata de uma visão ingênua da complexidade da educação. Significa, antes, que se cada instituição responsável pela educação básica em âmbito nacional, estadual e municipal fizer sua parte, a mudança é possível. O documento *Teachers Matter*, publicado pela OCDE (2005), analisando políticas voltadas aos professores em 25 países desenvolvidos, lembra que as escolas receberão jovens professores com novas habilidades e ideias com significativo potencial de renovação – o Pibid mostra isso. No entanto, se esses jovens não perceberem a profissão como atrativa e se não houver cuidado com sua formação inicial e continuada, com o ingresso em uma carreira estruturada e medidas de retenção desses profissionais, os melhores talentos abandonarão a profissão e a qualidade da educação poderá cair. Daí a importância do pacto federativo e de ações integradas, como as que compõem o Plano de Ações Articuladas (PAR), uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira, coordenada pelo MEC.

Em sintonia com os inúmeros documentos, estudos e pesquisas que hoje colocam o professor na centralidade das políticas educacionais, a Capes está trabalhando pela valorização do magistério de modo articulado com o Ministério da Educação, com as secretarias municipais, estaduais e do Distrito Federal e com as instituições formadoras. Ao

cumprir sua parte no fomento, na indução e na avaliação da formação de professores para a educação básica, a Capes integra-se a um movimento mundial que compreende e respeita o protagonismo do professor na construção de uma educação de qualidade e colabora para construir hoje a educação que prepara um futuro melhor para os cidadãos brasileiros.

Estes dois volumes que ora são oferecidos à sociedade brasileira tratam de educação e de formação de professores para a educação básica, partindo de programas financiados pela Capes. Eles retratam a gênese, os primeiros momentos da missão de fomento à formação de docentes e de valorização do magistério da educação básica que, ao lado do Programa Ciência sem Fronteira, revitalizam a ação desta sexagenária agência. Pela qualidade dos textos, mas principalmente pelo que os relatos representam da capacidade de trabalho, inovação e criação de professores, especialistas e futuros professores envolvidos com os projetos, os livros são um convite à esperança de que podemos, sim, valorizar o professor e mudar a educação básica do País.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, v. 1 e 2. Brasília, DF: Capes, 2010.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARDNER, H. Inteligências - um conceito reformulado. Porto Alegre: Editora Objetiva, 1999.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. de. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, C. M. de C. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. Boletim Técnico do Senac, v. 35, n. 3, set./dez 2009. Rio de Janeiro: Senac/DN/Centro de Educação a Distância, 2009.

NÓVOA, A. Professores – Imagens do Futuro Presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OCDE. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 17 out. 2011.

OLIVEIRA, J. B. A.; SILVA, L. C. F. Métodos de alfabetização: o estado da arte. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/Arquivos/Documentos/ABC_vers_o_9_de_outubro.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

PERRENOUD, P. Dez Novas Competências para Ensinar. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PRENSKY, M. Digital Game-Based Learning. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 2001.

RAMAL, A. C. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEIXEIRA, A. Mestres do Amanhã. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Publicado originalmente na RBEP, v. 40, n. 92, p. 10-19. out./dez. 1963. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/96/98>>. Acesso em: 12 out. 2011.

VAITSMAN, J. Subjetividade e Paradigma do Conhecimento. Boletim Técnico do Senac, v. 21, n. 2, maio/ago 1995. Rio de Janeiro: Senac/DN/Centro de Educação a Distância, 1995.